



2009 - Volumen 7, Número 3



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num3.htm>

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo Torrecilla

Coordinación Editorial:

Verónica González de Alba

Consejo Directivo:

Elsa Castañeda (Colombia)

Santiago Cueto (Perú)

Eduardo Fabara (Ecuador)

Mariano Herrera (Venezuela)

Marcela Román (Chile)

Josu Solabarrieta (España)

José Zilberstein (Cuba)

Margarita Zorrilla (México)

Consejo Científico:

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)

Manuel E. Bello (UPCH, Perú)

Rosa Blanco (Unesco)

Antonio Bolívar (U. Granada, España)

Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Isabel Cantón (U. de León, España)

Ricardo Cuenca (IEP, Perú)

Guillermo Domínguez (U. Complutense, España)

Inés Dussel (FLACSO, Argentina)

Maria Echart (FIEL, Argentina)

Gerardo Echeita (U. Aut. de Madrid, España)

Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)

Maria Eugénia Ferrão (UBI, Portugal)

Cecilia Fierro (UIA, México)

Juan Enrique Froemel (Min Educación, Qatar)

Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Mario Martín Bris (U. Alcalá de H., España)

Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)

Sergio Martinic (PUC, Chile)

Alejandra Navarro (U. Aut. de Madrid, España)

José F. Lukas (U. País Vasco, España)

Christopher Martin (Fundación Ford)

Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)

Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE, España)

Joaquín Paredes (U. Aut. de Madrid, España)

Fernando Reimers (Harvard University, USA)

Magaly Robalino (Unesco)

Luis Rigal (CIPES, Argentina)

Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)

Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)

Juana M^a Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Rosa M^a Torres (I. Fronesis, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)



ÍNDICE

Editorial

- Las Redes de Aprendizaje como Estrategia de Mejora y Cambio Educativo** 3
F. Javier Murillo

Artículos/Artigos

- Diferencias en la Percepción de Variables Educativas Antes y Después de la Implantación de Sistemas de Acreditación de Calidad** 7
Xabier Etxague, Asier Huegun, Arkaitz Lareki, Juan Carlos Sola y Pedro Aramendi
- Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica** 19
Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)
- Liderazgo Educativo en la Gestión de Redes Sociales en la Web 2.0. Innovación y Cambio en las Organizaciones Educativas** 34
Juan Manuel Trujillo, Juan Antonio López y Manuel Enrique Lorenzo
- Pensamiento del Profesor Acerca del Éxito o Fracaso de su Respectiva Unidad Educativa** 47
Jorge Salgado
- Una Relación Invisibilizada en los Contextos de Formación Docente Inicial: la Identidad Profesional desde una Perspectiva de Género** 69
Verónica Lizana
- Aproximación al Concepto de "Competencias Emprendedoras": Valor Social e Implicaciones Educativas** 82
Francisco Miguel Martínez y Gabriel Carmona
- Las Ciencias Naturales y sus Tecnologías en la Formación del Docente Integral. Un Estudio en la Práctica** 99
Aurora Lacueva
- Representaciones Sociales Acerca de la Violencia Escolar** 135
Felipe Salgado
- Experiencias de Intervención Institucional en Escuelas Vulnerables en Latinoamérica** 153
Juan Paulo Marchant, Alexander Salin y Juan Williams
- Gestión del Supervisor Escolar en el Programa Escuelas de Calidad en Sonora: del Discurso a la Práctica** 171
Yamelhi Karina Ramos y Martín Ramón Vega
- Evaluación de Impacto de un Centro de Innovación Educativa (INED) en Chiapas, México. Una Mirada desde la Evaluación Cualitativa** 189
Marcos J. Estrada



LAS REDES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA DE MEJORA Y CAMBIO EDUCATIVO

F. Javier Murillo Torrecilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/editorial.pdf>



La idea de que "La escuela es el centro de cambio", que orientó los esfuerzos de transformación educativa en pasadas décadas, está siendo reformulada en estos últimos años con la incorporación de nuevas aportaciones que obligan a revisar de manera crítica a su matización y reajuste. Básicamente, son dos las nuevas ideas que generan el cambio: por un lado, la ineficacia e inequidad del enfoque generador de ese planteamiento: el enfoque "de abajo a arriba"; y, por otro, la simplicidad del planteamiento de la escuela solitaria y aislada, como una *superwoman* institucional. Veámoslo con un mínimo de detalle.

En primer lugar, el enfoque "de abajo a arriba" ha quedado claramente superado por una visión en la que, sin perder la escuela como núcleo básico de los procesos de cambio, se resalta la necesidad de una relación "inteligente" entre las escuelas y el contexto político, administrativo, social y educativo en el que éstas se desarrollan. Así, esperar que todas las escuelas, por su propia iniciativa, pongan en marcha estos procesos es no sólo excesivamente optimista, sino irreal. La experiencia nos dice que este planteamiento genera graves inequidades entre escuelas, dado que mientras algunos centros educativos ponen en marcha exitosos procesos de cambio y logran que mejore su calidad y con ello el aprendizaje de sus estudiantes, otras, al no tener la capacidad interna para organizarse y "soñar", son incapaces de emprender y concretar un proceso de cambio efectivo. Parece claro que las administraciones públicas juegan un papel importante en los procesos de cambio escolar... su papel se ha de centrar en apoyar, promover recursos y servicios para el cambio, pero también presionar e incluso intervenir directamente si la situación llega a colapsar la escuela. De esta forma, la escuela es el centro del cambio, pero en estrecha colaboración con las administraciones y la comunidad social. Encontrar ese equilibrio entre el enfoque "de arriba a abajo" donde las administraciones quieren imponer sus cambios y la perspectiva "de abajo a arriba" en la que la escuela es la única responsable de su desarrollo, debe ser una de las prioridades de las administraciones, un equilibrio basado en una relación inteligente, diferenciadora en función de la situación de la escuela.

En segundo lugar, ese enfoque de "la escuela como centro" también está siendo superado por una concepción en la cual la escuela no debe estar sola en este esfuerzo, sino apoyada y acompañada por otras escuelas e instituciones sociales y educativas en una estrategia de redes de aprendizaje. Tal y como afirma Antonio Bolívar (2008):

Grupos de escuelas trabajando juntas permiten diseminar el conocimiento educativo y las buenas prácticas, son un medio para promover el aprendizaje profesional y para incrementar el capital social, intelectual y organizativo; al tiempo que son una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas (p. 310).

Esta perspectiva de favorecer la existencia de Redes de escuelas como estrategia para el cambio educativo, sin ser necesariamente nueva, está conformándose como una de las ideas punteras de desarrollo en el Movimiento de Mejora de la Escuela. Estamos hablando de redes de escuelas, pero contando también con la implicación de universidades y centros de formación del profesorado, de centros de investigación, ONGs...

Como menciona David Hargreaves, en la Conferencia inaugural de la *Networked Learning Communities* de 2003:

Una red aumenta el conjunto común de ideas que puede obtener un participante en la misma; y cuando cualquier idea o práctica es transferida, el inevitable proceso de adaptación y ajuste a diferentes condiciones posee un gran potencial para que se mejore la práctica por el destinatario, y entonces se le devuelve al contribuyente en un círculo de constante innovación y mejora. En

otras palabras, las redes extienden e incrementan las comunidades de práctica con enormes beneficios.

Aunque se podría afirmar que existen tantos tipos de redes de aprendizaje como redes mismas, es posible agruparlas en función de su foco de transformación preferente. Con este criterio encontramos:

1. Redes cuyo impacto fundamental es la innovación en el aula. Grupos de docentes de diferentes escuelas, normalmente de áreas de conocimiento similares, que aprenden compartiendo experiencias, y cuyos nuevos conocimientos los aplican optimizando sus intervenciones en el aula.
2. Redes que buscan mejorar determinadas escuelas. Aquí encontramos desde grupos de docentes de diferentes escuelas, en muchos casos con equipos directos que, entre ellos, buscan aprender y generar conocimiento que sirva para transformar el conjunto del centro docente al que pertenecen, o redes formalizadas de escuelas que comparten organización o estructuras comunes.
3. Redes cuyo propósito es impactar en la educación a través de cambios más amplios. Así, se observan redes conformadas por docentes, directivos e investigadores que están preocupados por modificaciones más amplias, no centradas en centros educativos concretos. Este es el caso de RINACE (Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar).

Una muestra del interés sobre las redes de aprendizaje como estrategia de cambio es que el número de publicaciones sobre el tema no ha parado de crecer en los últimos años, lo que ha generado que, poco a poco, vayamos conociendo más acerca de su configuración y desarrollo.

A partir de las ideas de Ann Lieberman (2005), podemos reconocer algunos elementos que caracterizan las redes para el aprendizaje y algunos desafíos que enfrentan:

1. **Propósito y orientación.** Las redes nacen cuando un grupo de personas ven la necesidad de trabajar colectivamente en torno a un propósito común. De esta forma, el mantenimiento del propósito y la orientación que tome es lo que da sentido a las redes. Ciertamente es que puede haber redes con un propósito más difuso o muy específico, pero sin un claro propósito, compartido por sus miembros, éstas no existen. Obviamente esos propósitos pueden cambiar con el tiempo, por ejemplo, siendo más ambiciosos, así como puede variar su centro de interés y orientación. Y una de las razones por las que una red desaparezca está relacionada con la falta de propósito o de acuerdo en la misma.
2. **Colaboración y compromiso.** La idea que fundamenta las redes es que la colaboración entre sus miembros contribuye más eficazmente a conseguir sus propósitos. Alcanzar esa colaboración, pasando del intercambio de información a la participación y de allí a la implicación y al compromiso supone una de las claves y uno de los retos de las redes.
3. **Generar conocimiento y adquirir conocimiento.** Las redes de aprendizaje tienen su base en el conocimiento; y este se mueve entre actividades donde el grupo aporta ideas novedosas para todos o una parte de ellos, donde el grupo genera ideas o conocimientos nuevos a partir de la colaboración, y otras en las que los miembros son consumidores de conocimientos aportados por expertos externos. En todo caso, las redes enfrentan dos desafíos específicos: organizar actividades significativas que contribuyan a lograr los propósitos de la red y lograr una mayor implicación de sus miembros.

4. **El liderazgo de las redes como un ejercicio de negociación.** Liderar redes significa negociar recursos y personas, crear "espacios públicos" para que las personas puedan aprender y trabajar juntas, construir estructuras que favorezcan la colaboración como algo habitual, generar propuestas o ideas para ser desarrolladas por el grupo, proponer canales o herramientas útiles para el trabajo conjunto. De nuevo, nos encontramos con el liderazgo como una pieza clave para el cambio educativo y, de nuevo, y con más fuerza si cabe, aparece la idea de liderazgo compartido, distribuido.
5. **La financiación como un problema permanente.** Parece claro que es necesario contar con algunos fondos para afrontar los gastos que una red genera en la realización de las actividades. Y pocas son las redes que no se encuentran con el problema de la financiación como uno de los permanentes quebraderos de cabeza. Si las redes son una eficaz estrategia para mejorar la educación, parece lógico que las administraciones apoyen su creación. Pero es posible ir más allá, el ejemplo de RINACE es evidente: hasta sin fondos se pueden desarrollar redes que logren incidir en la realidad.

Las redes son una eficaz estrategia para el cambio y la mejora educativa. Hay excesivos docentes solitarios, demasiadas escuelas aisladas, muchos investigadores alejados de la realidad educativa... Sólo si trabajamos juntos, codo con codo, podemos cambiar la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Lieberman, A. (2005). *Networks*. Nottingham: NCSL.



DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DE VARIABLES EDUCATIVAS ANTES Y DESPUÉS DE LA IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE ACREDITACIÓN DE CALIDAD

*Xabier Etxague, Asier Huegun, Arkaitz Lareki,
Juan Carlos Sola y Pedro Aramendi*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art1.pdf>

Fecha de recepción: 12 de noviembre de 2008
Fecha de dictaminación: 18 de marzo de 2009
Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009



Los movimientos por la calidad (y especialmente las normativas ISO y EFQM) se iniciaron en el mundo de la empresa y como en otras ocasiones derivaron al poco, también al campo educativo. Así, en la última década numerosos centros o instituciones socio-educativas se han sometido a evaluaciones externas que acrediten su trabajo según modelos de aseguramiento de la calidad. Esta aplicación de los modelos de calidad al campo educativo se ha llevado a cabo no sin polémica. Ha sido debatido desde diversos frentes e interpretado desde perspectivas muy diferenciadas. Principalmente vuelven a aparecer los enfoques basados en los tres paradigmas clásicos de investigación: tecnológico, interpretativo y socio crítico. La conceptualización de la calidad desde un enfoque tecnológico, considera que los centros son unos referentes externos de tipo empresarial obligados a conseguir unos resultados previamente diseñados. Los presupuestos teóricos de este enfoque son los que mejor han coincidido con las bases teóricas de los modelos para la acreditación de la calidad. En opinión de Cantón (2004:44) para este enfoque la calidad *"sería como una armadura de hierro, potente, brillante, resistente, homologable y exhibible ante los demás, pero a la vez, rígida, incómoda y pesada"*.

El enfoque interpretativo concibe los centros educativos como universos contruidos de dentro hacia fuera cuyas dinámicas se deben analizar a la luz de las interpretaciones hechas por los propios actores. Este enfoque ha tenido grandes dificultades para integrar en sus procesos de gestión interna las dinámicas de acreditación de la calidad. Para entender estos conflictos debemos tener en cuenta el rechazo de este enfoque a los criterios e indicadores de evaluación que vienen impuestos a partir de referencias y experiencias externas.

Los enfoques críticos también han puesto reparos y cuestionamientos hacia los modelos de calidad implantados en el mundo socioeducativo. Desde Le Mouel (1992), Wilson (1992), Calcagno y Calcagno (1995) y Apple (1997), hasta los más conocidos entre nosotros, Santos Guerra (1998), Escudero (1998) y Gimeno Sacristán (2003) han cuestionado algunos de los aspectos de los modelos de calidad aplicados a la educación. Entre las objeciones, Cantón (2004) señala algunas como:

- *"Asimilarla a eficiencia, mercantilismo y eficacia"*
- *"Utilización de una jerga discutida y cuestionada"* (vocablos como 'liderazgo', 'cliente' 'proveedores' etc.)
- *"Cuestionamiento ideológico"* (individualismo exacerbado, competitividad extrema, relativismo moral, falta de equidad, elitismo y olvido de los desfavorecidos, imperio de las leyes de mercado, etc.)

Sin embargo, parece que estos cuestionamientos realizados desde presupuestos teóricos no han impedido el que desde hace ya unos cuantos años muchos centros de enseñanza hayan introducido en sus dinámicas organizativas y de gestión los modelos de calidad. Como es entendible los pioneros en la introducción de los sistemas de acreditación en el mundo educativo fueron aquellos más próximos al mundo de la empresa como son los centros de Formación Profesional.

Evidentemente es difícil llegar a un acuerdo en lo que significa en educación un concepto tan poliédrico y complejo como el de "calidad". Como dice González Galán (2004) se parte del supuesto de que la calidad de los centros puede ser evaluada a través de ciertos indicadores cuya elección debe partir de un modelo teórico susceptible de validación empírica. El problema radica en la cantidad de variables que pueden intervenir en la evaluación de los centros, y qué variables vamos a utilizar como indicadores de calidad en su evaluación.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (España) tenemos una cantidad importante de centros y entidades socio-educativas que poseen diplomas que les certifican como centros de calidad según los modelos por los que han sido evaluados. Sin embargo, hasta ahora, no se han realizado investigaciones que recojan la opinión que tienen los docentes sobre cómo han cambiado ciertos aspectos pedagógicos desde su puesta en marcha. Es decir, según la opinión de los docentes ¿Cuáles son los efectos de estos programas de calidad en el centro educativo? ¿Cuál es el impacto de estos programas en la mejora del proceso educativo? ¿Y más concretamente en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son los efectos de los programas importados del mundo de la empresa en los centros educativos?.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamos aportar información relevante que pueda redundar en la mejora de los modelos para la evaluación y certificación de la calidad; y para ello el grupo CUDEA del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco hemos llevado a cabo un análisis de la percepción que tiene el profesorado sobre el cambio de ciertas variables educativas en centros que están implicados en proyectos de certificación de la calidad (este trabajo ha sido subvencionado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Código: 1/UPV00048.230-H-15905/2004). Somos conscientes de que la modificación de los modelos en orden a su mejor adecuación es un objetivo ambicioso que supera el ámbito de este equipo. A pesar de ello pretendemos contribuir a esta mejora aportando informaciones que puedan ser tenidas en cuenta por los creadores de los modelos de certificación; por ello buscamos:

- Analizar, desde la perspectiva del profesorado, cómo han cambiado ciertas variables educativas en los centros que están inmersos en programas de certificación de la calidad.
- Identificar cuáles de estos cambios considera el profesorado que están directamente relacionados con la implantación de los programas de calidad.
- Analizar la incidencia que para los docentes han tenido los procesos acreditativos para la consecución de más recursos y/o apoyos institucionales.
- Registrar la incidencia que según el profesorado han tenido los programas de acreditación de la calidad en las distintas dimensiones configurativas de los centros: organizativas y curriculares.
- Analizar la incidencia que para los docentes han tenido los procesos acreditativos en las dinámicas del aula o de campo de intervención.
- Comprobar si el profesorado ha detectado un cambio de la imagen social del centro desde que se puso en marcha el programa de certificación de la calidad.

En definitiva, se pretende aportar información relevante sobre la percepción que tiene el profesorado de los cambios que se han producido desde la implantación de las normas de calidad ISO y FQM en sus centros, siempre atendiendo un listado de variables y grupos de variables predeterminados de antemano. Asimismo, pretendemos conocer cuáles de estos cambios están relacionados con la puesta en marcha de programas de acreditación de la calidad.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio empírico hemos optado por un modelo de investigación de carácter descriptivo, que pretende "*recoger la información actual detallada que describe una situación, identificar problemas, realizar comparaciones y evaluaciones, y planificar futuros cambios y tomas de decisiones*" (Van Dalen y Meyer, en Colás y Buendía, 1998). Entendemos que este modelo es el más adecuado para alcanzar los objetivos propios de las investigaciones descriptivas.

Asimismo, esta investigación es también parcialmente asociativa ya que se han llevado a cabo análisis estadísticos para determinar los niveles de significación relativos a las diferencias que se expresan matemáticamente entre variables (en nuestro caso, diferencias en la percepción de variables educativas "antes" y "después" de la implantación de sistemas de acreditación de calidad, y análisis de las mejoras que son "atribuibles" a los planes). Según Gento (2004:32) esto no haría sino ratificar la naturaleza descriptiva del estudio ya que "*asimismo, puede considerarse como investigación descriptiva el estudio de asociaciones entre variables*".

En concreto la opción metodológica seguida es la técnica de *investigación por encuesta* (Borg y Gall, 1979; Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía 1998; Buendía *et al.*, 1999) que desde una perspectiva integradora (Dendaluz, 1998) incorpora aspectos propios de la investigación cualitativa y cuantitativa. Existe un consenso bastante amplio (Cohen y Manion, 1990; Borg y Gall, 1979; Colas y Buendía, 1998; Buendía *et al.*, 1999) para determinar las etapas que tienen que guiar el diseño de una investigación descriptiva por encuesta. Basándonos en ellos la secuencia de los diferentes pasos que hemos dado ha sido la siguiente:

1. Definición de los objetivos de investigación.
2. Decidir la información necesaria.
3. Definir la población objeto de estudio.
4. Establecer los recursos disponibles.
5. Elegir el método de encuesta.
6. Diseñar el cuestionario.
7. Planificar el método de análisis de los datos.
8. Realización de una encuesta piloto.
9. Revisión.
10. Selección de la muestra de sujetos.
11. Realización de la encuesta.
12. Codificación de los datos.
13. Tabulación y análisis de los resultados.
14. Redacción del informe.

En lo que respecta a las variables que han sido estudiadas en el presente estudio, cabe decir que éstas han sido agrupadas en torno a cuatro grandes campos con el fin de facilitar la viabilidad del estudio.

1. El primero de ellos hace referencia a los datos generales del centro, y en ella se recogen principalmente los datos del perfil del profesorado: edad, años de experiencia como docente, puesto que ocupa (director, coordinador, docente...), nivel educativo en el que imparte la docencia... etc.
2. El segundo campo denominado "inputs de entrada" agrupa a aquellas variables o grupo de variables principalmente relacionadas con las ayudas, subvenciones o recursos humanos o materiales que están a disposición de cada centro. En este campo se han introducido la participación en proyectos de mejora o de innovación educativa.

CUADRO 1. CAMPOS Y DIMENSIONES ESTUDIADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

Campos		Dimensiones /Constructos
Datos generales centro		Perfil del profesorado (edad, años docencia, nivel...).
Inputs de entrada		Recursos. Apoyos instituciones. Proyectos de innovación del centro. Formación del profesorado.
Procesos educativos.	Curriculares	Desarrollo de contenidos Estrategias de trabajo
	Organizativos.	Funcionamiento. Coordinación. Relaciones.
	Atención a la diversidad y orientación.	Detección, intervención, integración y convivencia.
Productos		Imagen del centro Resultados del alumnado (epistemológicos y humanísticos). Consecución de objetivos del PEC.

3. En el campo correspondiente a "procesos educativos" se han creado tres subgrupos diferentes: 1. Procesos curriculares (contenidos, estrategias de trabajo, atención de la diversidad); 2. Procesos organizativos (coordinación entre equipos, relación entre agentes educativos); y 3. Procesos de orientación y atención a la diversidad (detección, intervención, seguimiento e integración casos con alumnos con necesidades educativas especiales-NEE y convivencia).
4. Por último, en el campo de "productos" hemos agrupado las variables que están relacionadas con la imagen que proyecta el centro de cara al exterior, y las que están relacionadas con la obtención de mejores resultados académicos por parte de los alumnos.

Este esquema organizativo que agrupa a los constructos a estudiar (las variables correspondientes a cada campo y constructo se recogen en la tabla de resultados número 3) se trasladó al cuestionario que fue diseñado siguiendo las recomendaciones marcadas por Ary *et al.* (1990) y Colás *et al.* (1998). La parte central del mismo corresponde con una escala de valoración tipo Likert (1-5) en la que los docentes han tenido que valorar las variables que conforman los constructos o dimensiones.

La valoración que han hecho los docentes de cada una de las variables ha sido triple, recogiendo en cada una de ellas:

1. La percepción que tienen los docentes “antes” de la puesta en marcha del plan de calidad.
2. Su percepción “después” del plan de calidad;
3. Su percepción sobre el “impacto” que ha tenido el Plan de Calidad en los posibles cambios percibidos.

2.1. Muestra, recogida y análisis de datos

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante dos años naturales (2006-2007). Se centró en el Territorio Histórico de Guipúzcoa (País Vasco, España) seleccionándose una muestra intencional (opinática) de los centros sobre los que recoger datos gracias a la información facilitada por los servicios de Inspección Educativa de la Consejería de Educación y el colectivo EUSKALIT (Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad). Así se eligieron 12 escuelas representativas de las tres etapas (E. Infantil y Primaria, E.S.O y Formación Profesional) y de las diferentes situaciones administrativas (6 públicos, 6 privados-concertados) que en la actualidad tienen vigentes Planes de Calidad. En ellas, consultamos a 167 docentes de los 585 que durante ese curso formaban la plantilla de estos centros. Podemos afirmar que esta muestra es significativa de la población de profesores que imparten docencia en los centros que están implantando programas de certificación de la calidad para un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 6.57.

TABLAS 1-2. PORCENTAJE DE LOS SUJETOS ATENDIENDO A LA ETAPA Y SU FUNCIÓN EN EL CENTRO

Etapa en la que trabaja el docente	%	Responsabilidades en el centro	%
Educación infantil	10,8	Profesor	21,1
Educación Primaria	10,8	Tutor	42,1
Educación Secundaria Obligatoria	10,8	Coordinador	18,4
Bachillerato	59,6	Director	15,8
Formación profesional	08,1	Departamento de orientación	2,6
Total	100	Total	100

3. RESULTADOS

En el campo correspondiente a los “inputs de entrada” todas las variables han experimentado un cambio significativo (significatividad menor que 0.05). Por lo tanto, el profesorado considera que desde la fecha de puesta en marcha del plan de certificación de la calidad hasta el momento de realizar la encuesta, el centro dispone de mejores recursos (físicos, económicos y humanos), mayor apoyo institucional, una más adecuada formación del profesorado y una mayor participación del centro en proyectos de innovación educativa. Pero, según los mismos profesores, de todos estos cambios sólo la mayor participación en proyectos de innovación (correl. 0.487 y sign. 0.009) y el aumento de la formación del profesorado (correl. 0.462 y sign. 0.015) están relacionados con la puesta en marcha del Plan de Acreditación de la Calidad. Los cambios percibidos en la mejora de los recursos y en el mayor apoyo institucional no los consideran relacionados con este Plan.

TABLA 3. MEDIAS PARA "ANTES" Y "DESPUÉS", Y SIGNIFICATIVIDAD DE LA PRUEBA TEST-T

Campo	Dimensiones	Variables	Antes (media)	Después (media)	Test-T Sign.	
Inputs- entradas del centro educativo	Recursos	Recursos físicos-materiales	2,6486	3,2162	0,000	
		Recursos económicos	2,6786	2,9286	0,006	
		Recursos humanos	2,3906	2,5625	0,014	
	Apoyos	Apoyos institucionales	2,3750	2,6250	0,002	
	Proyectos	Proyectos institucionales	2,6111	2,8556	0,000	
	Formación	Formación profesores del centro	2,6019	3,1296	0,000	
Procesos Educativos: Procesos curriculares	Curriculum	Impulso nuevos contenidos	2,7778	2,9877	0,000	
		Relación contenido entre materias	2,7273	2,8636	0,059	
		Relación contenidos y entorno	2,5161	2,7419	0,017	
	Estrategias metodológicas	Estrategias de trabajo autónomo	2,6571	2,9143	0,005	
		Estrategias grupales en el aula	2,7849	3,0753	0,001	
		Estrategias activas de indagación	2,6296	3,0494	0,000	
	Motivación	Motivación del alumnado	2,8083	3,0583	0,001	
	Evaluación	Expectativas sobre los alumnos	3,0690	3,1724	0,264	
		Evaluación de aprendizajes	2,6790	3,0741	0,000	
		Evaluación del currículum	2,4111	2,9667	0,000	
Procesos educativos: Organización del centro educativo	Funcionamiento	Funcionamiento equipo directivo	2,4444	2,9074	0,745	
		Funcionamiento dep. orientación	2,4516	2,7258	0,007	
		Funcionamiento profesores	2,8103	3,1638	0,000	
		Funcionamiento alumnos en aula.	2,9667	3,1333	0,002	
		Funcionamiento secretaría	3,000	3,2500	0,032	
		Funcionamiento servicios (bus...)	2,7083	3,0000	0,050	
		Funcionamiento consejo escolar	2,2581	2,3871	0,000	
	Coordinación	Coordinación centro	2,4839	2,7097	0,000	
		Coordinación del equipo directivo	2,3784	3,2162	0,001	
		Coordinación profesores	2,6774	3,1200	0,000	
		Coordinación depart. orientación	2,5484	3,1613	0,043	
	Estrategias	Trabajo en equipo	2,3649	3,1351	0,032	
		Toma de decisiones	2,0968	2,1290	0,745	
	Relaciones	Relaciones otros centros instituc..	2,3333	3,2500	0,002	
		Relaciones entre profesores	2,3243	2,6486	0,043	
		Relaciones entre alumnos centro	3,2258	3,3548	0,573	
		Relaciones con los padres	2,9643	2,9286	0,573	
		Convivencia en el centro	3,0215	3,1296	0,048	
	Procesos educativos: Orientación para atención a la diversidad.	Diversidad	Detección de casos problemáticos	2,3947	2,8947	0,000
			Intervención educativa	2,2667	2,5167	0,000
Seguimiento de casos			2,6364	3,1212	0,000	
Integración en el aula			2,6286	2,8571	0,019	
Implicación padres y prof alumnos NEEs			2,7681	2,9420	0,043	
Iniciativas metod. para diversidad			2,5089	2,7143	0,001	
Trabajo de prevención			2,8065	2,9677	0,203	
Aspectos generales: Resultados del centro educativo	Resultados	Cumplimiento objetivos centro	2,8333	3,2222	0,000	
		Resultados académico-educativos	3,1034	3,2034	0,890	
		Formación humana del alumnado	2,8148	2,8899	0,425	
	Servicios	Oferta de servicios del centro	2,8088	3,0882	0,000	
	Imagen	Imagen social del centro	3,3333	3,4253	0,212	
	Satisfacción	Satisfacción comunidad educativa	2,9375	3,0938	0,004	
Satisfacción del equipo docente		2,9107	2,9286	0,787		

En el campo correspondiente al currículum, observamos que sí ha habido un cambio significativo dirigido a trabajar contenidos más relacionados con el entorno y en el impulso de trabajo de nuevos contenidos. Sin embargo, de estos dos cambios, los profesores sólo relacionan este último, el trabajo de nuevos contenidos, con la implantación del plan de calidad (correl. 0.474 y sign. 0.017). El cambio en relación al trabajo de contenidos más relacionados con el entorno no se vincula a la implementación del Plan de Calidad.

En el constructo correspondiente a las estrategias metodológicas observamos que tanto las estrategias dirigidas al trabajo autónomo, como las estrategias de trabajo en grupo o las de carácter activo han sufrido cambios significativos desde la puesta en marcha del Plan de Calidad (para los tres casos la significatividad es menor 0.05); pero los docentes sólo relacionan la puesta en marcha de estrategias de indagación de carácter activo con la implantación del Plan de Calidad (correl. 0.392 y sign. 0.048). La puesta en marcha de estrategias dirigidas al trabajo autónomo o de trabajo en grupo no las relacionan con el Plan de Calidad. Es decir, sólo una parte del cambio percibido en las estrategias metodológicas, la que se refiere a la puesta en marcha de estrategias de carácter activo, se relaciona con este Plan.

Según el profesorado la motivación del alumnado sí se ha visto claramente mejorada desde la implantación del plan de calidad (sign. 0.01) y su mejora está relacionada con la puesta en marcha del mismo (correl. 0,561 y sign. 0.003).

Aunque las expectativas que tiene el profesorado con respecto al alumnado no han variado sustantivamente, la evaluación de los aprendizajes y del propio currículum sí ha sufrido cambios significativos. Según el profesorado estas variaciones están claramente relacionadas con la implantación del plan de certificación de la calidad (significatividad de la correlación 0.000 y 0.049 respectivamente).

A excepción del equipo directivo (sign. 0.745) el funcionamiento del resto de colectivos, servicios y órganos han sido objeto de cambios significativos que están en todos los casos relacionados con la implantación del plan de calidad (significatividad del índice de correlación menor que 0.05).

Los servicios adicionales que ofrece el centro (autobús, comedor...) no han experimentado cambios relacionados con el Plan de Calidad.

Los diferentes niveles de coordinación que se establecen en el centro también han mejorado significativamente desde que se puso en marcha el plan de certificación de la calidad hasta la actualidad, aunque en este análisis los docentes sólo relacionan con el Plan de Calidad la mejora de la coordinación global del centro (correl. 0.568 y sign. 0.001) y de la coordinación con el departamento de orientación (correl. 0.603 y sign. 0.001).

En cuanto a las estrategias de trabajo del profesorado, los docentes consideran que el trabajo en equipo ha sufrido una mejora significativa (sing. 0.032) relacionada con la implantación del Plan (correl. 0,434 y sign. 0.010). No perciben cambios vinculados al Plan en los procesos de toma de decisiones.

El campo relacional ha sufrido cambios de diferente intensidad. Así, las relaciones con otras instituciones (sign. 0.002), la relación entre profesores (sign. 0.043) y las relaciones profesorado-alumnado (convivencia del centro) (sign. 0.048) han mejorado significativamente. Según el colectivo de profesores las mejoras en la relación con otros centros (correl. 0.482 y sign. 0.006) y en la mejora general de la convivencia en el centro (correl. 0.597 y sign 0.000) están directamente relacionadas con la implantación del Plan de Calidad. En cambio, la relación de los profesores con los padres y la relación entre alumnos permanecen sin cambios significativos.

TABLA 4. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN TAU-B DE KENDALL Y NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD ENTRE EL ÍNDICE DE MEJORA CADA VARIABLE ("DESPUÉS" MENOS "ANTES") Y LA PUNTUACIÓN DE "IMPACTO"

Campo	Dimensiones	Variables	Antes -desp (dif. medias)	Impacto plan (media)	Tau-b de Kendall		
					Correl.	Sign.	
Inputs-entradas del centro educativo	Recursos	Recursos físicos-materiales	0.57	2.55	0,307	0,073	
		Recursos económicos	0.25	2.34	0,299	0,137	
		Recursos humanos	0.17	2.41	0,237	0,243	
	Apoyos	Apoyos institucionales	0.25	2.90	0,389	0,100	
	Proyectos	Proyectos institucionales	0.24	2.40	0,487	0,009	
Procesos Educativos: Procesos curriculares	Currículum	Impulso nuevos contenidos	0.22	1.91	0,474	0,017	
		Relación contenidos y entorno	0.23	2.03	0,270	0,149	
	Estrategias metodológicas	Estrat. de trabajo autónomo	0.26	1.88	0,270	0,116	
		Estrat. grupales en el aula	0.29	2.11	0,298	0,124	
		Estrat. activas de indagación	0.42	2.25	0,392	0,048	
	Motivación	Motivación del alumnado	0.25	2.17	0,561	0,003	
	Evaluación	Evaluación de aprendizajes	0.40	2.01	0,728	0,000	
		Evaluación del currículum	0.58	2.13	0,369	0,049	
	Procesos educativos: Organizac. del centro educativo	Funcionamiento	Func. depart. orientación	0.27	1.96	0,416	0,027
			Func. profesores	0.35	2.40	0,658	0,000
Func. alumnos en aula.			0.17	1.97	0,560	0,002	
Func. secretaría			0.25	3.02	0,501	0,007	
Func. consejo escolar			0.13	1.77	0,362	0,063	
Coordinación		Coord. centro	0.22	2.33	0,568	0,001	
		Coord. del equipo directivo	0.84	2.26	0,269	0,113	
		Coordinación profesores	0.45	2.66	0,252	0,171	
		Coord. depart. orientación	0.62	2.89	0,603	0,001	
Estrategias		Trabajo en equipo	0.77	2.43	0,434	0,010	
Relaciones		Relaciones otros centros instituc...	0.92	3.06	0,482	0,006	
		Relaciones entre profesores	0.32	2.37	0,246	0,167	
	Convivencia en el centro	0.10	1.74	0,597	0,000		
Procesos educativos: Orientación para atención a la diversidad.	Diversidad	Detección de casos problemáticos	0.50	2.43	0,557	0,000	
		Intervención educativa	0.25	2.19	0,662	0,000	
		Seguimiento de casos	0.49	2.26	0,608	0,000	
		Integración en el aula	0.23	1.96	0,268	0,132	
		Implicación padres y prof alumnos NEEs	0.18	2.13	0,836	0,000	
		Iniciativas metod. para diversidad	0.21	2.13	0,550	0,003	
Aspectos generales: Resultados c. educativo	Resultados	Cumplimiento objetivos del centro	0.39	2.94	0,347	0,070	
	Servicios	Oferta de servicios del centro	0.28	2.17	0,258	0,154	
	Satisfacción	Satisfacción comunidad educativa	0.16	2.14	0,478	0,010	

Según los docentes encuestados prácticamente todas las variables relacionadas con las medidas de atención a la diversidad han sufrido un cambio significativo desde la puesta en marcha del Plan de Acreditación de la Calidad; la excepción son las medidas de prevención ante las necesidades educativas especiales (sign. 0.203). De todos estos cambios percibidos, la mejora en la detección y seguimiento de los casos, la mejora en la intervención educativa, la mejora en la puesta en marcha de nuevas metodologías y la mejora en la implicación de los padres y profesores están relacionadas con la implantación del Plan. En cambio, el Plan no está relacionado con la consecución de una mayor integración de este tipo de alumnos en grupos ordinarios (correl 0.268 y sign. 0.132).

4. CONCLUSIONES

En este estudio los docentes que pertenecen a centros que en la actualidad están aplicando sistemas de acreditación de la calidad basados en las normativas ISO y EFQM han tenido la oportunidad de valorar los cambios que se han producido en sus instituciones en los últimos años. Atendiendo a los datos que este colectivo nos aporta podemos subrayar las siguientes conclusiones:

- Desde un punto de vista global los docentes perciben un amplio abanico de mejoras relacionadas con la puesta en marcha del Plan para la Acreditación de la Calidad, en todos los campos analizados: inputs o entradas, procesos (curriculares, organizativos y de orientación) y resultados.

CUADRO 2. VARIABLES EN LAS QUE LOS DOCENTES HAN PERCIBIDO UNA MEJORA RELACIONADA CON EL PLAN PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD

Campo	Dimensiones	Variables
Inputs	Proyectos	Proyectos Institucionales
	Formación	Formación profesores del centro
Procesos Educativos: Procesos Curriculares	Curriculum	Impulso nuevos contenidos
	Estrategias Metod	Estrategias activas de indagación
	Motivación	Motivación del alumnado
	Evaluación	Evaluación de aprendizajes Evaluación del Curriculum
Procesos Educativos: Organización del Centro Educativo	Funcionamiento	Funcionamiento Depar Orientación
		Funcionamiento Profesores
		Funcionamiento alumnos en Aula
		Funcionamiento Secretaría
	Coordinación	Coordinación centro
		Coordinación con Depar de Orient
	Estrategias	Trabajo en equipo
Relaciones	Relaciones otros centros, instituc	
	Convivencia en el centro	
Procesos Educativos: Orientación para Atención a la diversidad	Diversidad	Detección casos con problemas
		Intervención educativa
		Seguimiento de casos
		Implicación PP y MM y profs
		Iniciativas metod. para diversidad
Resultados	Satisfacción	Satisfacción comunidad educativa
		Satisfacción equipo docente

- Igualmente los docentes perciben en todos los campos variables que no han mejorado, así como mejoras no relacionadas con la implementación del Plan de Calidad, tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

CUADRO 3. VARIABLES EN LAS QUE LOS DOCENTES HAN PERCIBIDO UNA MEJORA, PERO ÉSTA NO SE RELACIONA CON EL PLAN PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD

Campo	Dimensiones	Variables
Inputs- entradas del centro educativo	Recursos	Recursos físicos-materiales
		Recursos económicos
		Recursos humanos
	Apoyos	Apoyos institucionales
Proc. Educativos: Procesos curriculares	Curriculum	Relación contenidos y entorno
	Estrategias metodológicas	Estrat. de trabajo autónomo
		Estrat. grupales en el aula
Procesos educativos: Organizac. del centro educativo	Funcionamiento	Func. consejo escolar
	Coordinación	Coord. del equipo directivo
		Coordinación profesores
	Relaciones	Relaciones entre profesores
Proc. educativos: Orient. atenc diversidad	Diversidad	Integración en el aula
Aspectos generales: Resultados centro educ.	Resultados	Cumplimiento objetivos del centro
	Servicios	Oferta de servicios del centro

- El hecho de que existan mejoras no relacionadas con los planes de calidad abre la puertas a nuevos estudios que nos permitan determinar cuáles han sido las causas de estas mejora; y nos advierte, a su vez, de que la implantación de sistemas de acreditación de la calidad no es la única manera posible de llevar a cabo mejoras perfectivas en los sistemas educativos.
- Especial atención requieren las variables que no han sido mejoradas. Si el objetivo de la implantación de los planes de calidad es mejorar aspectos educativos, estimamos conveniente hacer una reflexión encaminada a explorar cómo se puede lograr la mejora sistemática de las variables que no han sufrido cambios significativos. Más aún cuando algunas de éstas resultan fundamentales en el sistema educativo, como por ejemplo: los resultados académicos educativos o la mejora de la formación humana del alumnado.

CUADRO 4. VARIABLES EN LAS QUE LOS DOCENTES NO HAN PERCIBIDO MEJORA

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación contenido entre materias ▪ Expectativas sobre los alumnos ▪ Funcionamiento equipo directivo ▪ Toma de decisiones ▪ Relaciones entre alumnos centro ▪ Relaciones con los padres ▪ Trabajo de prevención alumnos NEEs. ▪ Resultados académico-educativos ▪ Formación humana del alumnado ▪ Imagen social del centro ▪ Satisfacción del equipo docente
--

- Entendemos que los sistemas de implantación de la calidad podrán gozar de una mejor acogida entre el profesorado en la medida en que se demuestren útiles para afrontar cambios positivos en estos campos.

- Por último, cabe destacar que en el estudio realizado la lista de las variables cuya mejora se relaciona con los Planes de Calidad es significativamente extensa e importante. Desde el punto de vista cuantitativo las mejoras más apreciables residen en los campos de Organización del Centro y de Orientación para la Atención a la Diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple M.W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Ary, D., Jacobs, L.C. y Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. Chicago: Hold, Rinehart and Winston.
- Borg, W.R. y Gall, M.D. (1979). *Educational Research: An introduction*. Longman: NewYork.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegajalar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Calcagno, A.E. y Calcagno, A.F. (1995). *El universo neoliberal. Recuento de sus lugares comunes*. Buenos Aires: Alianza.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. ALFAR. Sevilla
- Colás, M.P., Buendía, L. y Hernández, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Dendaluze, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, pp. 7-24.
- Escudero, J.M. (1998). Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha. *Actas V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp. 201-216.
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Resultados escolares y calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, pp. 88-94
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Le Mouel, J. (1992). *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Santos Guerra, M.A. (1998). Las trampas de la calidad. *Aula de Innovación educativa*, 68, pp. 81-83.
- Wilson, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.



PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE. HACIA CONCEPTOS CAPACES DE GUIAR LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

*Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)**

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2009

Fecha de dictaminación: 17 de junio de 2009

Fecha de aceptación: 17 de junio de 2009

* Este documento es parte del marco conceptual de una investigación en curso sobre liderazgo directivo y resultados de aprendizaje de alumnos en Chile, impulsada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (www.ceppe.cl), Proyecto CIE01-CONICYT. El equipo es dirigido por José Weinstein (Fundación Chile), coordinado por Gonzalo Muñoz (Fundación Chile) y lo conforman Sergio Garay, Andrea Horn, Javiera Marfán, y Mario Uribe (Fundación Chile), Carlos Concha (Universidad Alberto Hurtado) y Paulo Volante (Pontificia Universidad Católica de Chile). La investigación cuenta con la asesoría de Stephen Anderson (OISE, University of Toronto).

1. LIDERAZGO EDUCATIVO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE: EVIDENCIA CONVERGENTE

Recientemente el concepto de liderazgo educativo¹ se ha ido introduciendo como tema en el debate educacional y en la investigación sobre mejoramiento de establecimientos y sistemas escolares. El liderazgo educativo está asociado al desarrollo de ciertas conductas que vinculan directamente a los líderes con la organización, haciendo posible la influencia de la conducción en el comportamiento y en el “sentido” que moviliza a los integrantes de una comunidad escolar (Leithwood y Jantzi, 2000). El liderazgo educativo se caracteriza por dotar de un sentido común a la organización escolar y por influir en el comportamiento de ésta, teniendo como “norte” la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes.² En este sentido, es posible distinguir dentro de las prácticas de los directivos, aquellas que son propias del liderazgo de aquellas que no lo son: mientras que estas últimas pueden considerar ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización, las primeras ponen el acento en aquella influencia sobre otros que permite avanzar hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo (Robinson, 2009). Adicionalmente, es necesario distinguir entre la influencia que proviene del liderazgo de aquella que puede provenir de otros modos de ejercicio del poder en la relación entre quién detenta roles de autoridad y quiénes los de subordinados, como son la fuerza, la coerción o la manipulación. En el caso del liderazgo, los seguidores consideran que la posición del líder y/o sus características personales le asignan el derecho de dirigir los cursos de acción, suele existir una identificación personal con el líder, o al menos se confía en su expertise y, por lo tanto, su influencia es aceptada legítimamente como “lo correcto” (Fay, 1987 en Robinson, 2009).

La relevancia que adquiere el liderazgo directivo radica en que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tienen un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas. Estos efectos, adicionalmente, tenderían a ser más relevantes allí donde son más necesarios, es decir en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja (Bolívar, 2009). Del mismo modo, el efecto puede darse en sentido contrario: un deficiente liderazgo de los directivos lleva a disminuir el aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2009).

Aunque de manera indirecta, pues está mediada por el trabajo que los docentes realizan en la sala de clases, el liderazgo directivo tiene impacto en los resultados académicos de los estudiantes. La incidencia que tiene este liderazgo es tal, que se ha planteado que el director sería la segunda variable interna a la escuela más influyente en los resultados de los estudiantes, después de los propios docentes: “sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo” (NCSL, 2006)³.

La investigación internacional reciente ha confirmado que el liderazgo es un factor decisivo para el mejoramiento de la calidad de la educación y ha buscado precisar su peso específico. Así Leithwood *et al.* (2004) realizaron una exhaustiva revisión de los estudios realizados en Estados Unidos y Canadá, y

¹ En un sentido más general, “liderazgo” ha sido conceptualizado como la capacidad de ejercer influencia sobre otros individuos, de manera que éstos tomen los principios propuestos como premisa para su actuar. Esa influencia se expresa, en el plano organizacional, en el planteamiento de un “norte” que alcanza consenso y en la capacidad para movilizar a la organización en esa dirección (Leithwood *et al.*, 2006). Así, en una organización, el liderazgo entrega un sentido común al accionar de los miembros, y al funcionar como una guía para el comportamiento, es un mecanismo de gran utilidad para aumentar las probabilidades de comunicación eficaz al interior de la organización (Rodríguez *et al.*, 2007).

² Si bien existen múltiples definiciones de calidad educacional y efectivamente el foco en los resultados de aprendizaje está restringido a lo cognitivo –no considerando otras dimensiones relevantes que deben lograrse en la formación de los alumnos–, tiene el mérito de contar con una métrica de respaldo que permite su adecuado diagnóstico, comparación y monitoreo (UNESCO, 2005)

³ National College of School Leadership (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Inglaterra.

concluyeron que los efectos –tanto directos como indirectos– del liderazgo sobre el aprendizaje de los alumnos podían estimarse en un cuarto (25%) del total de impacto que proviene de la escuela (factores intra-escolares). Similar es el efecto que le asignan Waters *et al.* (2003), quienes en función de un meta análisis de más de 70 investigaciones sobre liderazgo directivo y sus efectos en la calidad escolar, afirman que existe una fuerte relación entre aquel y los aprendizajes de los alumnos.⁴

2. EL DEBATE SOBRE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO

Desde que cobró dinamismo en la década de los setenta, la investigación sobre la dirección escolar ha estado permanentemente acompañada de la discusión respecto de la eficacia que tendrían distintos estilos de liderazgo educativo para mejorar los resultados de los aprendizajes.

Uno de los primeros tipos de liderazgo para los que se levantó evidencia sólida es el que se denomina *liderazgo instruccional*. Este enfoque enfatiza la importancia del contexto organizacional y ambiental del establecimiento en los resultados de los estudiantes y, dentro de esta relación, considera que el rol que cumple el director es clave (Heck *et al.*, 1991). Este punto de vista, fuertemente vinculado al movimiento de la eficacia escolar⁵, planteó la necesidad de girar desde una propuesta burocrática y centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (Murillo, 2006). De hecho, este vínculo estrecho con la calidad de los aprendizajes es lo que define al liderazgo instruccional. Como plantea Elmore (2008), “podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo”.

Uno de los cuestionamientos más clásicos⁶ al enfoque instruccional es que basaría casi toda la influencia del liderazgo en el poder, la jerarquía y los conocimientos del director. Así, se plantea que este tipo de liderazgo no estaría asociado al desarrollo de nuevos liderazgos ni a la creación de capacidades en la organización escolar, lo cual limitaría fuertemente su impacto y sustentabilidad. Para algunos autores, el liderazgo instruccional no habría logrado capturar y adaptarse a los nuevos desafíos de la gestión educacional en particular ni de la gestión organizacional en general, que implicarían tareas mucho más complejas y multidimensionales que hace dos o tres décadas: las nuevas organizaciones se caracterizan por una forma de poder que se ejerce *a través* de la gente, *no sobre* la gente (Leithwood, 1992).

Un enfoque distinto, aunque no excluyente del instruccional, es el que se conoce como *liderazgo transformacional*⁷. En este caso, la escuela –y no el director– es el centro o eje del cambio educativo. Este

⁴ Estos hallazgos han sido recientemente reafirmados por Leithwood, Harris y Hopkins (2008). Los autores plantean que estudios cualitativos sobre escuelas eficaces, muestran la importancia del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos mediante la creación de un conjunto de condiciones escolares para facilitar ese aprendizaje. Así mismo, presentan una revisión de estudios cuantitativos entre casi 50 escuelas, realizadas por Hallinger y Heck en 1998, que concluye que el liderazgo explica entre un 5 y un 7% de la varianza de los alumnos entre escuelas en las evaluaciones (esto es al menos un 25% de la varianza total entre escuelas que va de 12% a 20% una vez corregido por las condiciones de entrada de los alumnos).

⁵ El acercamiento al liderazgo instruccional toma mucha fuerza en los años 80, época en la que comienzan a desarrollarse instrumentos para medir el liderazgo de los directivos escolares.

⁶ Recientemente, se ha producido cierto cuestionamiento a la denominación misma de “liderazgo instruccional”, por considerar que éste se asocia con una perspectiva demasiado vertical y dirigista (Lewis y Murphy, 2008).

⁷ K. Leithwood, del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto, ha sido uno de sus principales impulsores y estudiosos. J. Bass (1985), es quien inicia esta línea de investigación o enfoque.

enfoque releva los comportamientos y prácticas directivos orientados a comunicar una visión motivadora, a expresar altas expectativas sobre el desempeño, proyectar auto confianza y expresar confianza en la capacidad de los seguidores para alcanzar metas, modelar roles y enfatizar los propósitos e identidad colectivos. Esta perspectiva considera que el líder ejerce una poderosa influencia sobre los demás y pone el acento en la relación misma que se establece entre aquel y los seguidores (Leithwood *et al.*, 2006). Se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización⁸, desarrolla nuevos líderes y “genera capacidades”. El supuesto es que una organización no aprenderá mientras se continúe fomentando la dependencia de una persona (Bolívar, 2001). El enfoque transformacional plantea que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar.

Junto con los enfoques instruccional y transformacional, a lo largo de la historia de investigación sobre este tema han surgido varias otras perspectivas⁹, que más que necesariamente oponerse entre sí, complementan y enriquecen la mirada sobre el liderazgo educativo. En la práctica, nunca los enfoques o tipos de liderazgo se manifiestan en forma “pura”, y más bien tienden a manifestarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan (Lewis y Murphy, 2008). Esta distinción, muchas veces dicotómica entre liderazgo instruccional y transformacional, también ha sido cuestionada por definiciones que comienzan a tomar fuerza en el ámbito de la investigación educacional, como es el caso del liderazgo “centrado en el aprendizaje” (learning-centred approach). Este enfoque integra la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo (Lewis y Murphy, 2008), y puede entenderse como “todo aquel conjunto de actividades que realiza la dirección y que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico se aboca también a una labor *transformadora*, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes” (Bolívar, 2009).

Paralelamente a la discusión sobre los diferentes estilos, el creciente interés sobre el liderazgo educativo ha permitido abrir líneas de desarrollo conceptual e investigativo complementarias. Ejemplo de ello es que cada vez se discute con más fuerza respecto de *quiénes* deben desempeñar las funciones de liderazgo, lo que no sólo tiene una dimensión cualitativa, sino que trae aparejada la pregunta de *cuántos* pueden –o deben- ser y si se trata de personas solo de dentro o también pueden provenir de fuera de la organización escolar. Asociado a estas preguntas es posible encontrar a los estudios sobre liderazgo distribuido, enfocados en la desconcentración de las funciones de liderazgo, para dar paso a que éstas sean compartidas por otros actores del establecimiento y que pueden influir en distintos ámbitos de la organización. Si bien la conceptualización acerca del liderazgo distribuido data de 1954, cuando fue discutida por primera vez por Gribb (Gronn 2008, en Robinson 2009), se ha avanzado en la elaboración conceptual del término especialmente desde fines de los años noventa, y no existen aún muchos estudios que vinculen este tipo de liderazgo con cambios en los resultados de aprendizajes de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2006; Robinson, 2009). El interés reciente que ha despertado, más bien, se basa en las

⁸ Para Rowan (1996), citado en Leithwood *et al.* (2006), el liderazgo transformacional se localiza en las estrategias de cambio educativo para inducir el compromiso organizativo de los implicados.

⁹ El liderazgo transaccional es una de estas perspectivas. Este consiste en coordinar los esfuerzos necesarios para alcanzar el propósito de la organización, lo que se realiza mediante la transacción entre tareas delegadas a los seguidores y recompensas que el líder controla.

ventajas organizacionales de la distribución del liderazgo, en la medida que permite a las escuelas beneficiarse de las capacidades de un mayor número de actores (Leithwood *et al.*, 2006).

En los últimos años se ha venido haciendo un esfuerzo sistemático por comprender el rol de liderazgo que ejercen actores desde otras instancias del sistema educativo. De este modo, se trasciende el espacio de la organización escolar propiamente tal y cobra especial relevancia el papel de dirección que ejerce el nivel intermedio –o meso–, el de los distritos escolares. Éstos pueden vincularse con las escuelas de múltiples formas, no sólo en tanto delimitan parte importante del contexto institucional de los establecimientos escolares, sino que, en muchos sistemas educativos, ejercen un rol fundamental en la toma de decisiones administrativas, estratégicas y curriculares (Anderson, 2006). Por ello resulta de creciente interés analizar el liderazgo directivo que logran ejercer –o no– los superintendentes de educación y otros responsables del sistema escolar a nivel más agregado, viéndose que es un atributo que no solo debe ser exigido al nivel de los directores de escuela. De hecho, cobra fuerza la noción de que las transformaciones educativas exitosas deben basarse en una adecuada articulación de los tres distintos niveles del sistema: el macro (ministerio), el meso (distrito) y el micro (la escuela) (Barber y Fullan, 2005).

Esto no quita que el rol de dirección en los establecimientos también esté modificándose. Políticas recientes, que han alcanzado rápida difusión en ciertos países,¹⁰ plantean la noción del liderazgo sistémico, que trasciende el establecimiento escolar, encontrando asociación con otras unidades educativas y orientándose hacia un objetivo común de mejoramiento. Bajo este marco, es posible que un mismo director apoye el mejoramiento de varias escuelas o que éstas trabajen institucionalizadamente de manera conjunta. Estas iniciativas apuntan, por una parte, a aprovechar las sinergias que puedan surgir de la cooperación entre escuelas, socializando los aprendizajes, y por otra, a promover una responsabilización colectiva por los resultados de los estudiantes de la localidad (o distrito) donde se encuentran inmersas dichas escuelas. En este sentido, el concepto de liderazgo sistémico considera a directores de escuela que asumen la responsabilidad de cumplir roles más amplios a nivel del sistema educativo para asegurar tanto el éxito de la propia escuela como de otras (Hopkins, 2008).

También de introducción reciente, y directamente vinculada a la noción de liderazgo distribuido, se encuentra el desarrollo de la literatura sobre liderazgo sostenible. Este pone el foco en la perdurabilidad del mejoramiento, ya sea en una misma organización escolar, o en el conjunto del entorno local. El concepto de liderazgo sostenible considera que, tanto el director como el sistema escolar, deben facilitar la construcción de aprendizajes y cambios que perduren en el tiempo, lo cual se vincula fuertemente a la generación de liderazgos que se mantengan más allá de las personas individuales. Por una parte, intenta dar solución al problema de lo que suele ocurrir cuando hay recambio de directores, en que muchos de los avances que ha tenido una escuela en su trayecto de mejora se diluyen o directamente se pierden. Dicho en positivo, debe existir una consideración explícita por anticiparse a resolver la sucesión de los líderes, por lo que la formación de otros nuevos debe ser una preocupación permanente de los directores actuales. Otra preocupación debe ser la de generar liderazgo compartido, y no unipersonal, al interior de la propia institución. Así también se garantiza que las prácticas exitosas que se hayan instalado en las escuelas no se pierdan cuando haya un cambio de director. Por otra parte, el liderazgo sostenible enfatiza en la relación que se establece con el entorno escolar. En este sentido, una escuela no debiera enfocarse a concentrar recursos - tanto financieros, como de alumnos talentosos y capacidad de profesores - si es

¹⁰ En el caso de Inglaterra, se solicita a los buenos directores de escuela que destinen un 20% de su tiempo a fortalecer, de distintos modos, a otras unidades educativas (Hopkins, 2008).

que ello se produce a costa de otras escuelas del entorno educacional, generándoles deterioro. De este modo, “el liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro” (Hargreaves y Fink, 2006).

En suma, más allá que los distintos enfoques sobre el liderazgo directivo tienen bases teóricas e incluso a veces representan posiciones ideológicas divergentes, es posible visualizar que ellas iluminan ámbitos claves y distintos dentro de la dirección escolar. En este sentido, interesa cómo el liderazgo pedagógico pone el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el transformacional hace ver el imprescindible desarrollo de los miembros de la escuela, en especial de los docentes; el distribuido llama la atención sobre los procesos de participación y de desconcentración del poder; el de sistema alerta sobre la necesidad de considerar la acción hacia otras escuelas de la dirección escolar; y el sostenible insiste en que la conducción institucional debe trascender a las personas individuales y proyectarse en el tiempo.

3. VALOR TEÓRICO-METODOLÓGICO DEL CONCEPTO DE PRÁCTICAS DIRECTIVAS (Y SU RELACIÓN CON LOS RESULTADOS ESCOLARES)

La literatura acerca del liderazgo educativo, aún situándose desde diferentes posiciones iniciales, ha sido consistente en la idea de que la influencia del director sobre la mejora de los aprendizajes, se produce a través de determinados comportamientos o prácticas de liderazgo respecto principalmente de los docentes y, secundariamente, de los alumnos y sus familias. Es en función de estas *prácticas* y su vinculación con los resultados académicos que se han realizado gran parte de los estudios en el tema, sobre todo en los últimos 20 años; ya sea intentando medir cuantitativamente sus efectos o mediante la profundidad explicativa que aportan los estudios de casos en escuelas y/o distritos.

Estos antecedentes teóricos y empíricos, que apoyan la relación entre determinados patrones de comportamiento por parte de los directivos escolares y los resultados de aprendizaje, tienen un recorrido importante. Leithwood *et al.* (2006), en base a un riguroso meta - análisis que incluyó la revisión de más de 40 investigaciones publicadas y 140 no publicadas, tanto en el ámbito del liderazgo educacional como también en contextos alternativos, identifican 4 categorías amplias que engloban las prácticas clave para identificar la existencia de un liderazgo exitoso o efectivo. Estas categorías son: i) establecer direcciones; ii) rediseñar la organización; iii) desarrollar personas; y iv) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. Cada una de estas categorías contiene a su vez un conjunto de comportamientos asociados. El Cuadro 1 resume estas 4 dimensiones y las prácticas asociadas a cada una de ellas.

CUADRO. PRÁCTICAS CLAVE PARA UN LIDERAZGO EFECTIVO

Categorías	Prácticas	Definición
Establecer direcciones. <i>Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas.</i>	Visión (construcción de una visión compartida)	Identificar nuevas oportunidades para la organización, desarrollando, articulando e inspirando a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica establecer valores centrales y alinear al staff y a los alumnos con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada.
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	Construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de poder ir acercándose hacia la realización de la visión.
	Altas expectativas	Demostrar altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas
Rediseñar la organización. <i>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</i>	Construir una cultura colaborativa	Convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la colaboración, siendo confiables los líderes mismos; determinar de manera compartida los procesos y resultados de los grupos; promover la voluntad de compromiso entre colaboradores, fomentando una comunicación abierta y fluida entre ellos y proveer los recursos adecuados para apoyar el trabajo colaborativo
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	Ordenar estructuras que son complementarias. Entre las prácticas asociadas a ello, se incluyen la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones.
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad	Cambiar una mirada que mire exclusivamente al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad.
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	Desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos mediante la interacción periódica (visitas, llamadas telefónicas, correspondencia y asistencia a eventos sociales).
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</i>	Dotación de personal	Encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar ("llevar más allá") los esfuerzos del colegio.
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	Considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, así como también, proveer los recursos para éste último, para la enseñanza y para la actividad contable.
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	Monitoreo y evaluación, principalmente del progreso de los alumnos.
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo	Se busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y el gobierno, de llevar al staff a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas.

 FUENTE: Elaboración propia en base a Leithwood, *et al.* (2006)

La primera de las dimensiones, *Establecer direcciones*, tiene un contenido fuertemente transformacional. Refiere a una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas, con el objetivo de que las personas que ahí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito (Leithwood, 2004). Más concretamente, el líder debe proponer y fomentar la adhesión a una visión u objetivos de largo plazo para la escuela; construir acuerdos sobre metas inmediatas que faciliten el camino hacia la consecución de aquella visión; y demostrar altas expectativas respecto de la capacidad de la comunidad escolar para alcanzarla. De acuerdo con Leithwood, esta dimensión se fundamenta en teorías sobre la motivación humana según las cuales quienes se encuentran motivados por metas que los interpelan en lo personal,

que son desafiantes pero a la vez alcanzables, le encuentran un mayor significado a su trabajo, identificándose con él y con su contexto.

Definir la visión (o misión) de la escuela tiene por objetivo generar un marco de unidad que incluya tanto a profesores como a estudiantes y familias. El contenido de las acciones aquí contenidas apunta a la existencia de una visión clara respecto de lo que la escuela busca lograr, guiando a los docentes en el desarrollo de metas, comunicándolas al conjunto de la comunidad (Hallinger y Murphy, 1987) y manteniéndolas permanentemente como foco de atención (Waters *et al.*, 2003).

La función de construcción de una visión y de metas como prácticas de liderazgo relevantes, estaría asociada a la promoción del aprendizaje organizacional en las escuelas. Autores como Silins y Mulford (2007), llevan la idea de visión a un punto más tangible, al señalar que el líder podría, por ejemplo, explicar el contenido de la misión a través de aplicaciones a programas concretos de la escuela o a la enseñanza. De acuerdo con Robinson y Timberley (2007), "la provisión de direcciones en materia educacional y metas" es una dimensión del liderazgo efectivo que ayuda a que los profesores aprendan a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En la medida en que el planteamiento de metas genera una brecha entre lo que se quiere alcanzar y la manera en que las cosas son en el presente, dicha distancia se vive como un descontento constructivo que motivaría el planteamiento de desafíos. Sin embargo, si bien estas autoras vinculan el logro de metas a la existencia de un propósito moral, señalan que no basta con que el líder "hable" de una visión para que se desarrolle un compromiso colectivo hacia ellas. Más bien, para que las metas se asienten en un real compromiso moral, lo que importa son las prácticas concretas que desarrolla el líder (Robinson y Timberley, 2007).

La segunda dimensión que propone Leithwood, consistente en *Rediseñar la organización*, se fundamenta en la idea de que la organización de las escuelas efectivas debe apoyar el desempeño de quienes realizan el trabajo administrativo, profesores y alumnos, mediante una flexibilidad que le permita adaptarse a la naturaleza cambiante del entorno y facilitar así el trabajo de sus miembros (Leithwood, 2004). Las prácticas concretas asociadas a esta dimensión, refieren no sólo a una estructuración que facilite el trabajo, sino también a la creación de una relación productiva con la familia y la comunidad, el establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela y, adicionalmente, construir en su interior una cultura colaborativa. Pero también debe protegerse la labor docente. Así Vivian Robinson, luego de una revisión extensa de literatura sobre liderazgo a lo largo de 3 décadas, enfatiza en la necesidad de promover un ambiente de orden y apoyo, protegiendo el tiempo para la enseñanza y aprendizaje por medio de la reducción de las presiones externas, y estableciendo un ambiente ordenado y apoyador, tanto fuera como dentro del aula (Robinson, 2007). Esto es lo que, desde la conceptualización realizada por Heck, Larsen y Marcoulides (1990) se identifica como "governabilidad"¹¹.

En relación directa con la construcción de una cultura de colaboración, Michael Fullan destaca la importancia de potenciar la interacción entre los docentes -en tanto pares- para que la organización logre resultados más efectivos (Fullan, 2007). En este sentido, el propósito compartido (al que se hacía referencia anteriormente) no sólo debe comprometer a los profesores con la organización en abstracto, sino que especialmente con sus iguales. De esta forma, se debe buscar que los docentes no se enfoquen

¹¹ Las prácticas de gobernabilidad que identifican estos autores son: involucrar a los apoderados en el programa de la escuela, proteger al personal de la presión excesiva, involucrar al staff en las decisiones críticas acerca de la enseñanza y permitir que los profesores tengan tiempo de trabajo individual.

solo hacia sí mismos, sino que se interesen por coordinarse y contribuir con el conjunto del grupo¹². En este sentido, Fullan establece una ligazón entre las prácticas de liderazgo para generar una visión y aquellas para construir una cultura colaborativa. El rol que cabría a los líderes, de acuerdo con el autor, sería proveer de dirección a los docentes para una interacción efectiva entre pares.

De manera complementaria a la entrega de direcciones que motiven a las personas con su trabajo, la tercera dimensión de prácticas, *Desarrollar personas*, se refiere a la habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas direcciones (Leithwood, 2004). De acuerdo con Leithwood *et al.* (2006), prácticas concretas que componen esta categoría del desarrollo de personas, son la atención y el apoyo individual a los profesores, su estimulación intelectual y la representación de un modelo de alta visibilidad.

En su libro "Leading with teacher emotions in mind", Leithwood y Beatty (2007) explican la relación entre las dimensiones del liderazgo efectivo y las emociones de los profesores. El desarrollo de las personas en la organización se vincularía fuertemente con su auto confianza: aquel trabajador que ha tenido la experiencia de sentirse experto en su trabajo y de hacer las cosas bien, desarrolla una mayor motivación y se preocupará de buscar nuevas maneras de hacer las cosas. En este sentido, para desarrollar a los profesores y motivarlos con su trabajo, el directivo líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así tanto su iniciativa como una apertura a nuevas ideas y prácticas (Leithwood y Beatty, 2007). Consistentemente, Waters *et al.* (2003) explicitan que una de las responsabilidades propias del liderazgo es demostrar preocupación por los aspectos personales de los profesores.

El desarrollo de personas también puede comprenderse como la incorporación y perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que pueden ayudar a los profesores a realizar de mejor manera su labor. El trabajo en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, nunca es estático. En medio de cada acción siempre hay un aprendizaje constante, ya sea que se trate de detectar y corregir los errores que se cometen habitualmente, o bien de descubrir nuevas maneras de mejorar. Fullan (2007) destaca la importancia de que el aprendizaje permanente de los profesores se dé de manera contextualizada, insertos en el lugar donde trabajan, lo cual resulta en un aprendizaje más profundo que la asistencia a cursos o programas formales. En este ejercicio, cumple un rol fundamental la existencia de supervisores – o tutores- que estén a cargo de explicar, apoyar, corregir (evitando la formación de malos hábitos), evaluar e ir entregando grados crecientes de responsabilidad a los docentes, en estrecha relación con la dirección de la escuela.¹³

La última de las dimensiones, *gestionar la instrucción*, refiere al alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior de las escuelas en función del trabajo de enseñanza (Day *et al.*, 2007; Robinson, 2007). Esta categoría de prácticas apunta a la organización de la enseñanza (Heck, Larsen y Marcoulides,

¹² Fullan (2007) señala que la idea propuesta detrás de la interacción entre pares no incluye a las variantes negativas de ésta, en las que grupos profundamente cohesionados pueden devenir en la uniformidad, socavando las posibilidades de levantar cursos alternativos de acción. Más bien, las interacciones positivas entre pares se producen cuando: a) los valores generales de la organización y los de los individuos se articulan en la forma de una red; b) la información y conocimiento sobre las prácticas efectivas son abiertas y ampliamente conocidas; y c) existen mecanismos para detectar las acciones inefectivas, así como también para consolidar las prácticas efectivas.

¹³ Nótese que los directivos que comparten con su cuerpo docente las experiencias de capacitación, sea dictando los contenidos ellos mismos o bien participando de las instancias conducidas por otros, suelen tener resultados en sus escuelas muy superiores a los que no lo hacen. Esta participación parece estar relacionada con la importancia que el directivo le da a lo pedagógico y a la creencia de la posibilidad de mejora continua en su centro escolar (Robinson, 2007).

1990). Estas pueden ser de carácter formal, como es la supervisión, pero también y quizás más importante, pueden ser informales, como el trabajo conjunto con los profesores para buscar nuevas maneras de mejorar la enseñanza. Las prácticas que se agrupan en esta categoría involucran la dotación de personal; el proveer de apoyo técnico a los docentes mediante la supervisión, evaluación y coordinación; el monitoreo de los aprendizajes y de las prácticas docentes; y el evitar que estos últimos se distraigan de su trabajo con actividades que se alejan de su función principal (Leithwood *et al.*, 2006). Lo anterior requiere necesariamente del conocimiento del currículum (Hallinger y Murphy, 1987) y del uso de la información en la resolución de los problemas actuales y potenciales (Waters *et al.*, 2003).

En la investigación aplicada *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*, Day *et al.* (2007) ponen a prueba estos cuatro conjuntos centrales de habilidades y prácticas, logrando confirmar empíricamente su relevancia en el ejercicio de estilos exitosos de liderazgo. Sin embargo, una de las conclusiones que el estudio rescata, es que la importancia relativa de cada una de estas dimensiones de prácticas no es homogénea para todos los establecimientos, sino que adquiere una relevancia distinta dependiendo del grado de desventaja en que se encuentran los colegios, así como también del tipo de enseñanza que impartan.

Pero aún cabe responder a la pregunta acerca de cómo se produciría esta influencia del director, dado que el efecto principal sobre los resultados está mediado por el trabajo que realicen los profesores con los estudiantes al interior de las aulas. De acuerdo con el estudio comisionado por la Wallace Foundation (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004), el desempeño de los docentes sería una función de sus *motivaciones* y de sus *habilidades*, así como también de las *condiciones* en las cuales desarrollan su trabajo. El rol que cabe al liderazgo directivo pasa por comprometerse y ejecutar **prácticas** que promuevan el desarrollo de estos tres elementos recién mencionados¹⁴. Además, estas motivaciones, habilidades y condiciones de los docentes deben ser incentivadas de manera simultánea, debido a que la evidencia indica que se trata de variables que se afectan mutuamente y, por lo tanto, el descuido en una de ellas puede hacer difícil la consecución de cambios en las demás¹⁵. Las dimensiones propuestas por Leithwood *et al.* (2006), constituyen los sets de prácticas que necesita desarrollar un director para lograr mejorar los tres elementos que integran este modelo de desempeño docente. Cada categoría de prácticas es responsable de promover uno de los componentes de dicha función (aunque estos últimos, por su carácter interdependiente, suponen que los líderes logren articular en su comportamiento las cuatro categorías). Así, la dimensión "Establecer direcciones", comprende un conjunto de acciones que se orientan a promover la *motivación* de los profesores y proveerles las bases para la inspiración en su trabajo. "Desarrollar personas", corresponde al elemento de *habilidades* docentes, ya que las prácticas que ahí están consideradas tienen como objetivo fundamental la construcción de capacidades. Por último, tanto "Rediseñar la organización" como "Gestionar la instrucción", son dimensiones de prácticas que se orientan a mejorar las *condiciones* de trabajo de los docentes, puesto que ambas constituyen conjuntos de comportamientos orientados a generar una situación y contexto favorable a un trabajo más productivo de profesores y alumnos (Leithwood y Beatty, 2007).

¹⁴ Se ha expresado esta performance del docente que tiene incidencia en el aprendizaje de los alumnos en una función, bajo la siguiente fórmula: $P_j = f(M_j, A_j, S_j)$, en las que P es la performance del docente, M es la motivación del docente, A son las habilidades, conocimientos y competencias profesionales del docente, y S son las características del aula y la escuela (Leithwood y otros, 2006).

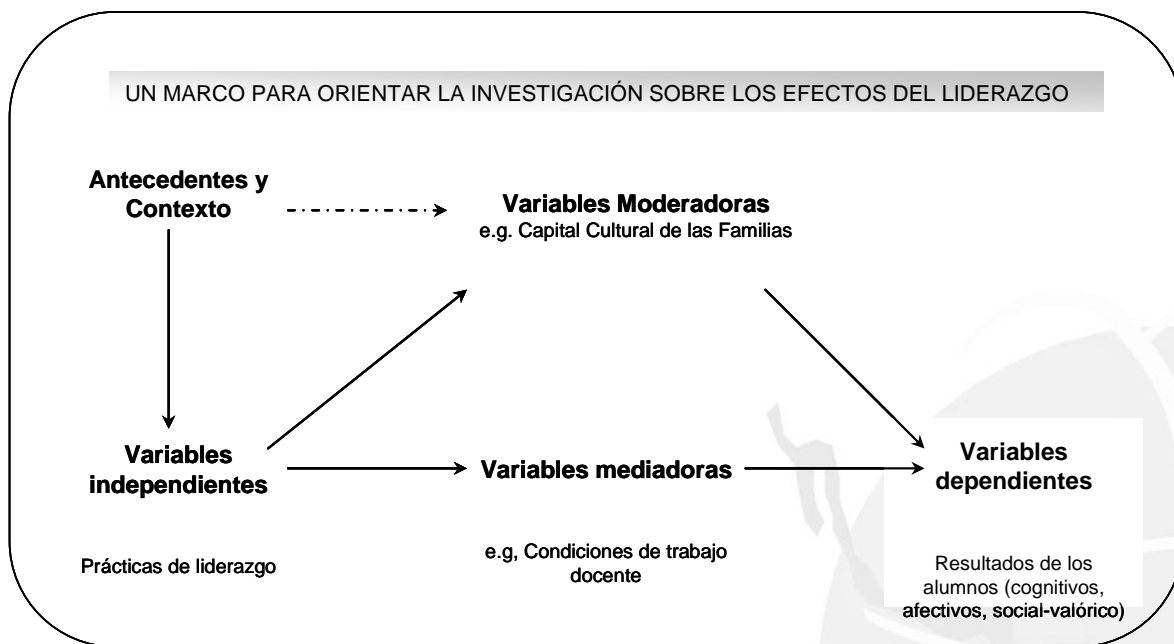
¹⁵ Leithwood y Beatty (2007) señalan que un buen desempeño docente no ocurre cuando se combina alta motivación con baja habilidad, o alta habilidad y baja motivación. Del mismo modo, tampoco se esperaría un buen desempeño cuando hay una alta motivación y habilidades, pero un ambiente de trabajo disfuncional (Incluso sería esperable que este último hiciera decaer los altos niveles iniciales de motivación y habilidad).

De este modo, la motivación y habilidades docentes, así como también las condiciones que enfrentan en la escuela y en la sala de clases, se constituyen en elementos que median la relación entre prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje.

A su vez, las prácticas de liderazgo no se ejercen de manera descontextualizada. La opción de *cuáles* serán aquellas que el director efectúe y *cómo* decida llevarlas a cabo, dependerán de elementos anteriores a la acción misma, que son posibles de distinguir como antecedentes de orden interno y externo (Day *et al.*, 2007). Entre los primeros, adquieren importancia los valores de los líderes, sus procesos cognitivos, motivaciones, sentimientos de auto-eficacia, capacidades, optimismo, conocimientos y experiencia. Los antecedentes externos, en tanto, refieren al contexto escolar. Tradicionalmente se entienden como un conjunto de condicionantes que enmarcan la función de la dirección: la política educativa, que considera tanto el marco institucional como los apoyos dirigidos a las escuelas; los niveles de autonomía con que cuentan los líderes en ámbitos tales como recursos humanos, financieros, definiciones curriculares y políticas estudiantiles; las definiciones de la escuela, como dependencia administrativa, tipo de enseñanza, cantidad de alumnos, presencia de equipo directivo, etc.; y los elementos externos que afectan directamente los resultados, como la caracterización sociocultural de las familias que atiende, entre otras. Aunque se ha estudiado menos son también antecedentes externos significativos la fase de instrucción (primaria o secundaria), el tamaño del establecimiento y el tipo de enseñanza (especializado o no) que imparte.

La relación entre contexto, variables internas, prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje queda representada en el modelo propuesto por Day *et al.* (2007), que integra sintéticamente estas variables. Como ya hemos dicho, la relación entre liderazgo y resultados se presenta de manera indirecta.

Cuadro. Efecto y determinantes del Liderazgo Educativo



FUENTE: Traducido de Leithwood *et al.* (2007)

Este modelo considera la existencia de variables "mediadoras", que sirven de conexión entre la variable independiente "prácticas de liderazgo" y la variable dependiente "resultados de los alumnos". Se trata

de un conjunto de variables relevantes que median la relación entre el liderazgo y los resultados escolares. Estas variables tienen dos propiedades definitorias: 1) están propensas a una fuerte influencia de parte de quienes ejercen roles de liderazgo, y 2) producen, de forma comprobada, mejoras en los resultados de los alumnos.

Una particularidad de este modelo es la incorporación de las variables “moderadoras”, que consisten en factores que pueden servir como alicientes o atenuantes en el efecto que produzca una variable sobre otra. Se trata de características propias del contexto organizacional o social amplio en el que trabajan los líderes escolares, y que interactúan con los demás componentes del modelo cambiando la fuerza e incluso naturaleza de las relaciones entre sus variables. En este sentido, el mismo tipo de comportamiento de liderazgo podría tener resultados distintos sobre los profesores, dependiendo de la edad de estos, sexo, años de experiencia, niveles de estrés, etc. (Day *et al.*, 2007). Ejemplos dados por los autores acerca de variables moderadoras son los antecedentes de contexto (background) de los estudiantes, la locación del colegio, los niveles de confianza al interior de él, el tipo de dependencia, los logros previos alcanzados por los estudiantes, su cultura educacional familiar, la cultura organizacional, la existencia de metas escolares compartidas y de planes y políticas coherentes¹⁶.

Por último, la variable dependiente, “resultados de los alumnos”, considera en el caso de este modelo una definición más amplia que lo obtenido en mediciones de matemáticas y lenguaje. Si bien los resultados de aprendizaje son el principal *output* esperado, los autores hacen referencia a estudios que han tomado como indicador de resultados la participación de los alumnos, su identificación con el colegio, tasas de retención, tasas de asistencia, éxito en el ingreso a la educación superior y empleo productivo.

4. UNA CONCEPTUALIZACIÓN FÉRTIL PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LIDERAZGO

En síntesis, la evidencia internacional y el desarrollo conceptual indican con claridad que el liderazgo educativo está abierto a múltiples determinantes e influencias, junto con demostrar que dicho liderazgo incide – indirectamente, a través de la generación de condiciones, capacidades y motivaciones del cuerpo docente – en los resultados que obtienen los centros escolares. El desafío de la investigación empírica sobre liderazgo en educación es cuantificar¹⁷ y, sobre todo, cualificar estas interrelaciones, tomando en consideración las particularidades de los docentes, de las escuelas, de los distritos, e incluso de los sistemas educativos nacionales.

Si bien la investigación internacional ha concluido que existe un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas (Day *et al.*, 2007), ninguna de las investigaciones ha dejado de desconocer la enorme importancia que adquiere el contexto

¹⁶ Sin embargo, los mismos autores señalan que la mayoría de los estudios acerca del liderazgo escolar suelen no proveer justificación teórica a la selección de sus moderadores, ni miden la magnitud del aumento o disminución del efecto entre variables que es provocado gracias a ellas. Más bien, cumplen un rol de contexto, como variables de control para asegurar similitud entre los colegios, o se las incluye para asegurar que la investigación represente la totalidad del rango de posibilidades en cada una de las variables.

¹⁷ En varias partes del mundo y en particular en América Latina, muy pocos estudios sobre este tema ponen foco en la incidencia o impacto que tiene el liderazgo directivo en el aprendizaje de los alumnos, tema central en la investigación anglosajona, y aspecto clave si lo que se busca es validar a esta variable como un factor determinante en la calidad de la educación y foco de la política educativa.

escolar en las posibilidades de ejercer dichas prácticas y en las formas que estas adoptan¹⁸. Del mismo modo, en la medida en que el efecto entre prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje está mediado por la acción que realicen los profesores, adquieren especial relevancia elementos idiosincrásicos, tales como la cultura profesional docente, la formación inicial o en servicio que se implementa, o bien las condiciones de trabajo en las que éstos se desempeñan. La investigación educacional debe hacerse cargo de estas especificidades nacionales –y a veces incluso regionales– a la hora de responder las preguntas sobre el liderazgo directivo.

Junto con cualificar y contextualizar el análisis sobre el liderazgo educativo, es necesario ampliar la evidencia sobre algunos ámbitos todavía poco explorados. Uno de estos ámbitos corresponde a las características personales de quienes ejercen el rol de líderes escolares. Sus motivaciones, valores, trayectorias (personales y profesionales), formación, modos de relación con la comunidad escolar, entre otras, son variables que influyen en el ejercicio de las prácticas de liderazgo y en las cuales es necesario profundizar desde la investigación. En este sentido, es importante determinar cuáles de estas características son netamente personales y cuales en cambio, de demostrarse asociaciones positivas con prácticas efectivas, podrían ser transferibles a un conjunto mayor de directivos líderes.

El trabajo acumulado también enseña que la discusión sobre los estilos o tipos de liderazgo puede ser de utilidad, sirviendo como guía para la investigación empírica. Es necesario entender cuánto y cómo se manifiestan estos diferentes estilos en distintos contextos – más que basar las investigaciones empíricas en *uno* de estos estilos en particular – y sobretodo recoger los ámbitos de preocupación que subyace a cada uno de estos enfoques. La investigación educacional tiene mucho que aportar todavía en caracterizar los tipos de liderazgo en escuelas que tienen distintos contextos institucionales, distintas historias de mejoramiento, o que atienden a alumnos provenientes de familias con distintos niveles socioculturales. Además de esa descripción “contextualizada”, falta fortalecer la evidencia sobre el impacto que tienen estos distintos estilos de liderazgo sobre los aprendizajes de los alumnos, conocimiento que debiera ir despejando crecientemente algunas discusiones que hoy tienen poco asidero empírico.

En definitiva, conocer mejor el modo en que los directivos logran mejorar los resultados escolares de los alumnos, mediante un conjunto de prácticas de liderazgo que les permiten impactar en el quehacer de los docentes en el aula, será un paso significativo no solo para la investigación educativa: lo será también para la definición de políticas de fomento del liderazgo directivo. Estos resultados empíricos ayudarán a fundar políticas más efectivas, en las que dimensiones tales como la formación de los directivos, la priorización de sus tareas y tiempos, o bien las atribuciones que se les asignan y por las cuáles se les evalúa, se establecerán más por la evidencia y menos por la intuición, la tradición o la ideología.

¹⁸ Así, por ejemplo, la situación de los directivos en la educación pública de Chile es particularmente desfavorable para el ejercicio de este liderazgo, dadas las pocas atribuciones de los directivos; su deficiente sistema de selección, desarrollo profesional y promoción; el escaso status asignado a esta posición; y la recarga cotidiana de tareas burocráticas y administrativas a la que son sometidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), pp.13-37
- Barber, M., y Fullan, M. (2005). Tri-Level Development. *Education Week*, 24(25), pp. 32-35.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus resultados*. Documento de trabajo 41. Santiago de Chile: PREAL.
- Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), pp. 1-4.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En Medina, A. (ed.) El liderazgo en educación. Madrid: UNED.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q.; Penlington, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Interim Report. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En: Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (Eds.), *Improving School Leadership*. Volume 2. Paris: OECD.
- Fullan, M. (2008). *The Six secrets of Change. What Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change. Third edition, Teachers College Press*, London: Routledge Falmer.
- Hallinger, J. y Heck, R. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 – 1995. School Effectiveness and School Improvement*, 9(2).
- Hallinger, J. y Murphy, P. (1987). *Assessing and Developing Principal Instructional Leadership*. Educational Leadership. EBSCO Publishing.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.
- Heck, R., Larsen, T. y Marcoulides, G. (1990). Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2).
- Heck, R.; Marcoulides, G. y Lang, P. (1991). Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela, experiencias y lecciones*. Serie Liderazgo Educativo. Santiago de Chile: Fundación Chile y Fundación CAP.
- Leithwood, H. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1).
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2007). *Leading With Teacher Emotions in Mind*. Corwin Press.

- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Leithwood, K., Sammons, P., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation. Ontario: Center for Applied Research an Educational Improvement / Ontario Institute for School Leadership.
- Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership. A Review of the Research*. Prepared for the Laboratory for Student Success. Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En: Riley K. y Louis, K. (Eds.), *Leadership for Change and School Reform*. London: Routledge Falmer.
- Leithwood, K. (1991). *The Move Toward Transformational Leadership*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lewis, P. y Murphy, R. (2008). New Directions in School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(2).
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e).
- National College of School Leadership (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: NCSL.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. *Policy and Practice*, 1.
- Robinson, V. (2009). *Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership*. *Studies in Educational Leadership*, 7.
- Robinson, V. (2007). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. *ACEL Monograph Series*, 41.
- Robinson, V. y Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3).
- Rodríguez, D. y Opazo, P. (2007). *Comunicaciones en la Organización*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Silins, H. y Mulford, B. (2007). Leadership and School Effectiveness and Improvement. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, pp. 635-658.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Paris: UNESCO.
- Waters, T., Marzano, R. J. y McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Working paper. Denver: McRel.



LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA GESTIÓN DE REDES SOCIALES EN LA WEB 2.0. INNOVACIÓN Y CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Juan Manuel Trujillo, Juan Antonio López y Manuel Enrique Lorenzo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art3.pdf>

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2009
Fecha de dictaminación: 23 de junio de 2009
Fecha de aceptación: 25 de junio de 2009



1. LA INNOVACIÓN COMO NUEVO RETO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DERIVADA DE LAS REDES SOCIALES DE LA WEB2.0

Se puede constatar la “necesidad obligada” del cambio y proceso innovador en los centros educativos y por ello hemos de considerar, para una correcta planificación, algunos factores implicados relevantes cuya atención ha de optimizar los procesos y posteriores resultados. Parrilla, A. (2000:67-83) nos ofrece algunos factores clave a tener en cuenta en estos procesos innovadores:

- características externas al centro: el tipo de sociedad (comunidad, distrito) en el que se encuentra la institución, la política educativa de esa zona, el tipo y relación con los recursos y agencias externas al centro educativo, y el apoyo financiero que se le proporciona.
- características internas del centro: trayectoria histórica, proyecto educativo, concepto de diversidad que se aplica, tipo de liderazgo desarrollado, trabajo colaborativo entre los profesores, apertura y participación del centro en la comunidad, existencia de recursos y apoyos humanos, materiales y financieros, procesos de investigación participativos, asunción de nuevos roles y desarrollo profesional.
- características de las aulas: asunción de un currículo común para todos los alumnos, planificación colaborativa de la enseñanza, ampliación y desarrollo de destrezas en los profesores, uso de metodologías flexibles cooperativas, apertura del aula a los profesores de apoyo, relaciones auténticas en el aula con normas claras y actitud de compromiso y reflexión de los profesores.

La reflexión sobre los factores condicionantes del proceso de cambio e innovación han de ser llevados a efecto desde una conformación distribuida, colaborativa y participativa. El conjunto, la comunidad educativa, reflexiona sobre su propia práctica y ello implica desde su aportación mínima un proceso inacabado de mejora y progreso.

Toda vez percibidos algunos factores relevantes a considerar en la tarea innovadora en nuestros centros educativos sería importante destacar que los procesos de innovación no son puntualmente fruto de nuestro tiempo actual sino que han existido y estado presentes a lo largo de la historia en mayor o menor medida. Quizás ahora sean potencialmente más efectivos y atrayentes con la integración de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se inste en mayor medida a la atención sobre los resultados y la eficacia conseguidas una vez se han puesto en marcha recursos materiales y personales, modificaciones y reestructuraciones curriculares, transformación de estructuras y cambio de actitud y sensibilización para el sentimiento de grupo. Gairín, J. (2008:87-89) determina, de manera muy precisa, el estado actual de la innovación en nuestro contexto. Los puntos de análisis y sus realidades quedan determinados en:

1. *Gestión de la innovación desde el sistema educativo.*
2. *Demandas de asesoramiento.*
3. *Características significativas de los centros que innovan.*
4. *Condiciones para el inicio de la innovación.*
5. *Diseño y desarrollo de las innovaciones. Obstáculos y limitaciones.*
6. *Factores que inciden en el fracaso de las innovaciones.*
 - Excesiva regulación externa.

- Bajo grado de institucionalización.
 - El profesorado elige el centro y no al revés.
 - Acumulación de profesores inmovilistas.
 - Escasez de recursos necesarios.
 - Percepción limitada de los efectos positivos.
 - Limitada formación.
 - Escaso seguimiento y evaluación.
 - Falta de flexibilidad personal.
 - Liderazgo negativo o pasivo.
 - Grupos sin voluntad de innovar.
 - Falta de coordinación entre el personal.
7. *Cambios que comportan las innovaciones.*
- Los cambios estructurales son más fáciles que los de aula.
 - Mejora de la confianza en la capacidad de cambio.
 - Aumento del trabajo colaborativo.
 - Formación de los profesionales.
 - Unificación de criterios.
 - Potenciar la reflexión sobre educación.
8. *Características de los proyectos que funcionan mejor.*
- Parten de necesidades concretas.
 - Mejoran la coherencia del centro.
 - Inciden en la enseñanza y en las estrategias docentes del profesorado.
 - Implican a más profesores.
 - Consideran las familias y entorno.
 - Duran más tiempo y se consolidan.
 - Coordinación del grupo de profesores.
 - Orientación a problemas prácticos.
 - Personas que quieren innovar, seguras de sí mismas y sin miedos.
 - Seguimiento y evaluación de las realizaciones.
 - Trabajo en red.

Después de esta descripción, aunque seguramente incompleta, se puede apreciar que la innovación queda generalmente delimitada por cada uno de estos componentes descritos avanzando hacia una verdadera comunidad de aprendizaje en la que el liderazgo se configura transformacional y distribuido y el conjunto llega a conformarse como algo más que la suma de las partes. Una comunidad de aprendizaje que se caracteriza por (Coll, 2001):

- la existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución.
- la existencia de un liderazgo compartido.

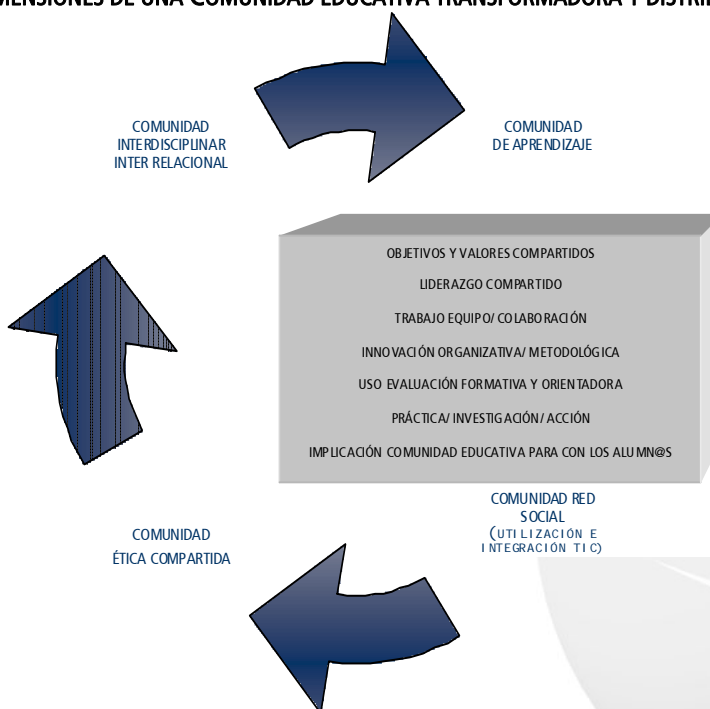
- el trabajo en equipo, la colaboración y el apoyo mutuo.
- nuevas formas de organización y agrupamiento del alumnado.
- nuevas formas de organización del currículo, fomentando la participación de los agentes sociales en su establecimiento.
- nuevas metodologías de enseñanza.
- la utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora.
- la articulación entre práctica/investigación/acción.
- la implicación de la comunidad educativa en el trabajo con los alumnos.

Así, la institución escolar actual ha de quedar definida por todas estas características que harán de ella un lugar de progreso optimizador y de mejora. Una organización comprometida con la construcción de conocimiento en la que todos y cada uno de sus miembros son válidos e importantes. Una estructura educativa que acaba con la jerarquía y apuesta por el logro colaborativo, el liderazgo compartido/distribuido, la participación e implicación coordinada en red, el uso de la tecnología para aprehender significativamente, y todo ello en un marco necesariamente interdisciplinar que no se limite curricularmente y aparezca reflejo y constatable desde el propio interés y devenir de la comunidad en la que está inmerso. Y todo ello, necesariamente, con el apoyo de un marco ético fortalecido desde la propia individualidad y proyectado hacia el grupo. Gairín, J. (2008:122-123) llega a afirmar:

“Recuperar el sentido ético de las organizaciones o que prevalezcan las reglas sobre el contenido nos parece por tanto fundamental a la hora de concretar y desarrollar los planteamientos relacionados con el trabajo colaborativo del profesorado. Esta reivindicación de los por qué sobre el qué hacemos supone también una vuelta a la dimensión humana de las organizaciones y con ello a la consideración de las personas (con sus sentimientos, actitudes, intereses y perversiones) como parte activa y directa de su éxito, incluyendo tanto preocupaciones externas (condiciones de trabajo) como procesos internos (las personas como totalidad)”

El gráfico siguiente refleja el influjo de este proceso:

FIGURA 1. DIMENSIONES DE UNA COMUNIDAD EDUCATIVA TRANSFORMADORA Y DISTRIBUIDA



2. LIDERAZGO DISTRIBUIDO. UNA CONCEPCIÓN INNOVADORA PARA APREHENDER LA RED

En definitiva, los procesos de innovación educativa han de pretender en última instancia la mejora de los rendimientos de los estudiantes. Así, la organización educativa justifica su organización y por ende los procesos de innovación para conseguir mejores resultados cualitativos y cuantitativos que repercutan siempre en su alumnado. Silns y Mulford (2002) así lo afirman, matizando linealidad efectiva en resultados de los alumnos/as y centros con liderazgo compartido distribuido. No olvidemos esta idea y su trascendencia.

También hemos de considerar que las tareas de innovación no son procesos fáciles, más bien al contrario, encontrando resistencias manifiestas al cambio por parte del profesorado y otras circunstancias afines que limitan el proceso innovador. Además de esta complejidad manifiesta los centros de difícil desempeño situados en zonas marginales, con características muy particulares, conllevan aún mayor problemática.

Sin embargo, es posible constatar la posibilidad, pese a las circunstancias, de mejorar a través del proceso innovador y el ejercicio de un liderazgo distribuido que transforme a la organización desde la base, en una implicación eminentemente práctica de toda la Comunidad. Efectivamente, estas soluciones no conllevan inmediatez en la mejora pero sí han de constituirse como un proyecto inacabado de la colectividad enREDada en base a un liderazgo distribuido, aceptado y compartido por todos/as y que ha de suponer un nuevo estado de la mente.

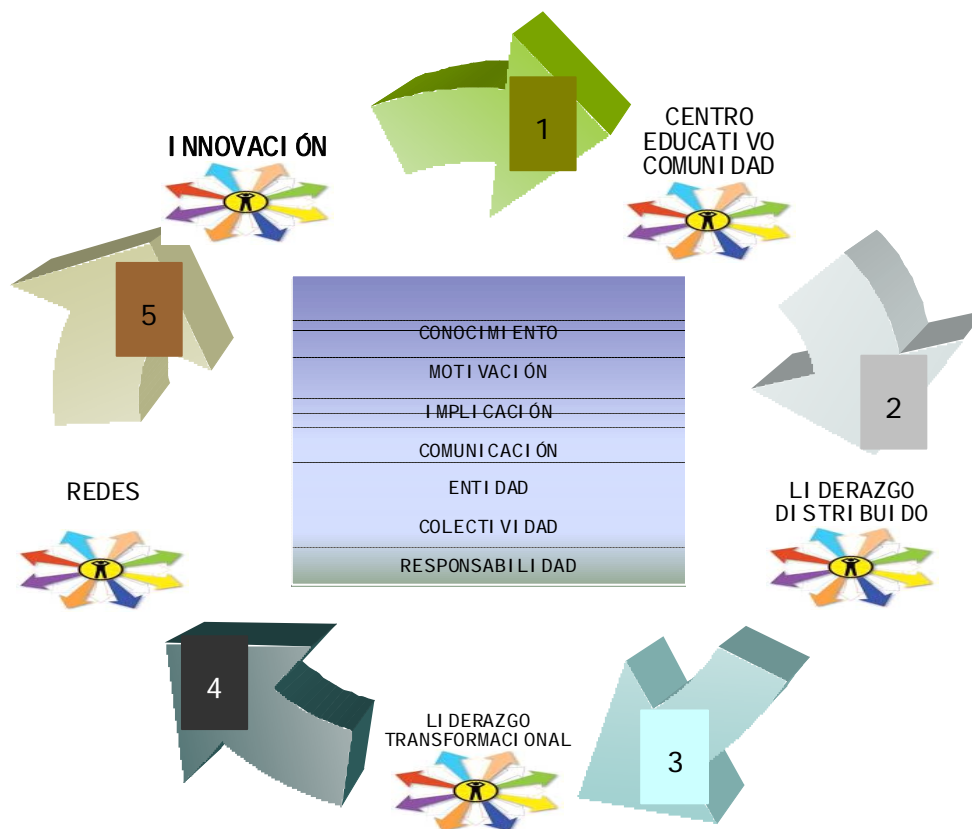
De este modo, compartir el liderazgo ha de significar que las decisiones no son tomadas sólo por una persona, el Director, o por un equipo, Equipo Directivo, sino por toda la Comunidad. La capacidad de ser líder en un cierto momento del proceso constata implicación y motivación potenciando la transformación en red que sugiere el proyecto innovador y de este modo constituir y afirmar una creencia, un deseo y un reto de concepción diferencial de la organización y sus relaciones para con la Comunidad. No obstante, idealizar este proceso no es fácil; encontramos problemas en la planificación horaria para las reuniones, sobrecarga de funciones y tareas, tensiones derivadas y desequilibrios emocionales, problemas con recursos, ratio elevada, ... Aún así más allá de estas restricciones hemos de valorar los aspectos positivos del proceso y valorar las posibles ayudas que la introducción de las TICs en el organigrama educativo, desde el plano docente, gestión y humano, pueden generar. Las redes en Internet o no, compartidas y distribuidas, aceptadas desde esta concepción, son un buen ejemplo de cómo equilibrar las problemáticas que puedan sucederse.

Marcelo, C. (2008:515-517) establece una serie de cuestiones y requisitos a cumplir para llevar a cabo eficientemente los proyectos innovadores:

1. Contar con los recursos didácticos necesarios. Los principales recursos empleados en los proyectos de innovación son libros y materiales elaborados por los propios docentes. Las nuevas tecnologías también van siendo cada vez más utilizadas, junto a elementos como fotografías, vídeos y otros materiales manipulativos.
2. Distribuir las tareas y cumplir con las mismas. Normalmente son asignadas voluntariamente y en función de la especialidad y conocimientos de cada uno. Suelen consistir en la búsqueda de información y documentación, el desarrollo de aspectos didácticos, la revisión y evaluación del proceso de desarrollo del proyecto y la implantación de aspectos organizativos y de coordinación dentro del propio centro.

3. Reunirse con frecuencia. Esta frecuencia no suele ser un dato generalizable en los centros analizados, y se establece entre una vez a la semana, una vez cada quince días o una vez al mes. Casos extremos como varias veces por semana o únicamente una vez al trimestre son muy pocos frecuentes.
4. Asumir algunos miembros tareas de coordinación. Suele asumir esta función uno de los miembros del proyecto, y normalmente permanece a lo largo del mismo.
5. Establecer un funcionamiento interno basado en ciertas normas y reglas. La normativa versa principalmente sobre: las tareas a realizar, la temporalización del proyecto, la periodicidad de las reuniones y la coordinación y funcionamiento interno del grupo.
6. Contar con espacios adecuados. Las reuniones suelen tener lugar en la sala de profesores, mientras que el aula o taller sirven para la realización de experiencias didácticas y la ubicación de los materiales.
7. Distribuir el tiempo de forma óptima y productiva. La mayoría de los proyectos suelen dedicar menos de dos horas por semana dentro, normalmente, del horario lectivo, tanto al trabajo con los alumnos como a la tarea individual del profesorado. Puede hacerse en grupos pequeños o con todos. Este tiempo es considerado por la mayoría como muy productivo.
8. Contar con una dotación económica. La cual se dirige principalmente a la adquisición de material fungible y de libros y otros materiales escritos.
9. Recibir asesoramiento. El profesorado y los centros que innovan opinan que los apoyos y el asesoramiento externo que reciben no son suficientes. Piensan que la comunicación entre las diferentes instituciones administrativas tampoco es adecuada, y sienten que faltan redes de formación en intercambio de experiencias. La intervención de la Inspección Educativa en los proyectos de innovación de los centros es casi inexistente. Tienen una función "fiscalizadora", consistente en comprobar que todo marcha según la legislación vigente. Son principalmente los asesores de los Centros de Formación del Profesorado los que actúan como asesores de los proyectos de innovación. A pesar de afirmar los docentes que son pocas las ocasiones en las que se recibe asesoramiento (de una a tres ocasiones en la mayoría de los casos), suelen estar satisfechos con el asesoramiento recibido, aunque éste es más técnico que pedagógico. Entre las capacidades del asesor más valoradas se encuentran las relaciones interpersonales y la disponibilidad.
10. Realizar una evaluación continua. La revisión y evaluación del proyecto se lleva a cabo normalmente en una reunión de la totalidad de los miembros del grupo. No es habitual que lo haga un grupo de docentes junto con un asesor externo o un miembro ajeno al grupo de trabajo. Como consecuencia de esta evaluación se pueden modificar aspectos organizativos, metodológicos, formativos y temáticos. En muy pocas ocasiones esta evaluación es formalizada y sistemática. En algunos casos se realiza una evaluación post-proyecto, ejecutada por personas que utilizan materiales creados en el proyecto, aportando propuestas de mejora. A pesar de todo ello es importante concluir que falta cultura evaluadora en los centros.

FIGURA 2. SENTIDO Y DIRECCIONALIDAD DE LOS PROCESOS INNOVADORES



Esto nos lleva a considerar, una vez más, que la innovación se encuentra muy dependiente de un ejercicio eficiente de liderazgo distribuido y compartido. Waite, D. (2008:30) afirma la necesidad de un liderazgo distribuido más cuando se habla de las organizaciones como jaulas de hierro que limitan más que construyen. Parece observarse la organización educativa como un espacio que coarta procesos de innovación y permanece en el tiempo con sus estructuras definitorias estancas desde posicionamiento conservadores y sin empeño en nuevas formas que construyan, relacionen, se manifiesten polivalentes, aún en, etc. Un lugar que frena, que impide desarrollar todo nuestro potencial, que evoluciona al margen de la sociedad. Y todo ello, sin embargo y a pesar de todo, como bien indica el propio Waite, D. (2008: 33) a pesar de que la teoría del caos, los sistemas autoorganizados, la teoría de los enjambres y la teoría de juegos sugieren que existen otras formas más convenientes y satisfactorias de organizar nuestra faceta profesional. Habría que plantearse muy en serio cómo planificar la secuencia de desarrollo organizacional de la institución escolar puesto que son las estructuras quienes influyen y condicionan nuestro devenir y acciones consecuentes y justifican, en definitiva, quiénes somos y hacia dónde nos dirigimos. Es la institución escolar quién estructuralmente circunscribe las acciones y el sentido del quehacer del individuo.

Así, parece interesante recurrir desde el organigrama funcional de la institución educativa al trabajo organizativo en red, a imagen y semejanza de cómo se lleva a cabo en el marco social globalizado, al margen de posibles y específicas características de adaptación precisas.

Un establecimiento fluido de relaciones sociales necesario que promueve el hecho de compartir y que permite a las personas organizarse de manera abierta y libre, sin costes extraordinarios y todo ello desde una facilidad de uso impensable en otro tiempo y girando en torno a temáticas diversas específicas. Shirky (2008) habla de compartir, cooperar y actuar colectivamente como actividades prioritarias a desarrollar desde lo más fácil a lo más complejo y desde lo menos participativo a lo más. Observamos pues como la red social puede también quedar inmersa dentro del organigrama educativo y plasmarlo de la misma plasticidad y riqueza. La clave puede estar en el establecimiento de un eficiente liderazgo distribuido para llevar a la colectividad a la búsqueda de fines comunes efectuando un proceso cooperativo nodal en la que cada una de sus partes es componente firme del todo y trascendente por igual.

De este modo, las relaciones entre las personas de una organización han de ser cuidadas extremadamente. Waite, D. (2008:49) incide en esta idea cuando afirma que los administradores y otros altos cargos en los colegios deberían cuidar las relaciones dentro de su propia institución para prestar atención a las disfuncionalidades y mejorarlas. Los humanos somos sociales y, tal como he intentado demostrar, el aprendizaje es social pero también relacional. Las relaciones sanas no solamente fomentan el aprendizaje y el crecimiento, sino que constituyen la base de los vínculos entre los estudiantes, sus profesores y la escuela. Las relaciones sanas fortalecen los vínculos entre el personal. Un personal en armonía y unido contribuye a crear un entorno de aprendizaje positivo, y un entorno de aprendizaje positivo es una forma organizativa que presenta pocas limitaciones, si es que tiene alguna.

Si las redes sociales y su estructura organizativa funciona en el mundo global por qué no podría hacerlo en nuestros centros educativos; por qué no puede desplegarse un liderazgo distribuido que responsabilice a cada uno de los componentes humanos y se configure una estructura nodal que relacione y potencie ideas, que desarrolle de manera aunada y simplifique esfuerzos y costes, que establezca relaciones de calidad y humanizantes, que responsabilice desde la comprensión y ejecución participe para con el grupo y que construya de manera compartida un conocimiento reflexivo conjunto, liberal, innovador e integrador y con proyección de futuro.

En este sentido, son ya diversos los autores y las teorías que apuestan por una dirección escolar compartida y un ejercicio del liderazgo distribuido (Hopkins y otros, 1994; Harris, 2004; Timperley, 2005; Hopkins y Harris, 1997; West y otros, 2000).

3. REDES SOCIALES Y GESTIÓN DISTRIBUIDA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

De este modo, la articulación del potencial de las redes sociales mediante el software social, con la sindicación de contenidos mediante el RSS, constituye una de las más interesantes y prometedoras perspectivas para convertir a la Red en un sistema de conocimiento compartido y no sólo en un almacén de datos. La construcción social del conocimiento pasa por dotar de valor semántico a la información mediante el etiquetado social y filtrándola mediante redes de confianza. El establecimiento de relaciones a distancia entre desconocidos para realizar cualquier tipo de transacción, mercantil o informativa por ejemplo, se basa en el acuerdo acerca del modo en que se verifica la reputación de las partes. La identidad es importante en el mundo digital (Orihuela, J. L., 2005)

Las redes sociales pues, se conforman con individuos y sus relaciones. Relaciones en última instancia de calidad y que dan sentido a las dinámicas de trabajo conjunto que se establecen. Así, aparecen en la red

Internet multitud de espacios que se configuran en torno a una estructura relacional nodal entre sus miembros y todo ello gracias a una temática de interés (imágenes, vídeos, aficiones, producción científica,...) que los une en última instancia. Desde luego podemos hablar de conexiones puesto que aunque las relaciones no sean en muchas ocasiones directas si lo están en todo momento de manera indirecta.

La estructura metodológica de funcionamiento nos hace reflexionar sobre las implicaciones que pueden trasladarse al ámbito educativo de manera directa o tomadas parceladamente según los intereses. Sobre todo, la aplicación de sus principios y el fondo de su creación que es definitiva la base de su supervivencia en Internet.

Hemos de comprender e imaginar las posibilidades de acción y desarrollo del conocimiento que algún vínculo en común con ciertas personas que a su vez mantienen relación con otras y éstas a su vez se enlazan a otras entidades o grupos y así sucesivamente puede promoverse. Esta forma de trabajo, de planificación de la organización y funcionamiento de la institución educativa, puede ser el principio de la innovación, que no sin más se presenta sino que pretende modificaciones profundas para optimizar todos los procesos.

En definitiva, lo que promueven y ejecutan las redes sociales es la materialización de los vínculos entre miembros para constituir una gran red en la que cada uno de sus componentes integrantes se encuentra de alguna forma vinculado con la totalidad de los otros integrantes.

Un ejemplo claro lo podemos encontrar en la red *Innova* (http://innova.usal.es/index.php?category=Generalistas&dk_sid=ba82d69a72e38d17e660d8b35a19df4c) como exposición de los principios de trabajo en red. En él se nos ofrece un trabajo recopilatorio importante de redes educativas aunque aún sin finalizar. A modo de ejemplo, podemos destacar:

- ACCIÓN EDUCATIVA. Diego Hernández
- ADEME. Rodrigo Juan García Gómez
- APOYOLATINO SIERRA MADRID. Germán Hidalgo
- APRENDER A CONVIVIR JUNTOS EN PAZ: EDUCANDO LA PERSONALIDAD DEL NIÑO Y SUS VALORES DESDE LA PRIMERA INFANCIA. Elvira Sánchez Igual
- APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Antoni Ballester Vallori
- ASOC. DE DESARROLLO LOCAL, TURISMO, CULTURA, PATRIMONIO, ARTESANÍA Y MEDIO AMBIENTE. M^a de las Mercedes Izquierdo
- ASOCIACIÓN ALANNA. Chelo Álvarez
- ASOCIACIÓN LA CADENA SOLIDARIA DEL TRABAJO. Eduardo Sananda
- ASOCIACIÓN LEVANTINA AYUDA E INVESTIGACIÓN TRASTORNOS DE PERSONALIDAD. Gestor ALAI-TP
- ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA (AMOP) Víctor José Cuevas
- ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO Y COOPERACIÓN CON IBEROAMÉRICA DESDE ESPAÑA. Johanna Valencia
- ASSOCIACIÒ DE MESTRES ROSA SENSAT. Pérez Sánchez Lourdes
- ATLÁNTIDA. Rodrigo Juan García Gómez

- AULAMUNDO. Ángel Raúl Hernández Hernández
- Bibliotecas Escolares de Galicia Administrador
- CAMPUS VIRTUALA Imudena Armenta Deu
- CEA GRANADA Federico Velázquez

4. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA GESTIÓN NODAL

En la estructura formal de apoyo al profesorado debe aparecer un marco estructural de trabajo y colaboración con un carácter menos riguroso aunque no por ello igual de efectivo. Han de aparecer estructuras que se configuren desde la voluntad entusiasta de mejorar e innovar conjuntamente y enlazar y atraer al conjunto de la comunidad hacia un proyecto compartido de trabajo educativo que potencie transversalmente todos los valores propios de la comunidad. Y precisamente aquí, las TICs y concretamente las herramientas web 2.0., como hemos podido observar, pueden configurar un espacio de ayuda y capacitar a los elementos humanos al establecimiento de un discurso realmente entrelazado y positivo que pretende en última instancia aportar a la Comunidad y consecuentemente mejorar el Centro Educativo.

A pesar de todo, Domingo Segovia, J. (2008:384) matiza:

“para el apoyo mutuo, el asesoramiento y la colaboración formal e informal ya no valen modelos-tipo, sino que hay que negociar, contextualizar y situarse en las certezas, posibilidades y realidades de cada clase y centro, pero sin perder el norte. En éste ámbito está surgiendo una nueva organización en red, capaz de crear nexos entre las estructuras formales de interrelación y las informales o micropolíticas...No es un proceso exento de dificultad y conflicto. En él inciden también ciertos flujos de intereses, rutinas, presiones profesionales, culturales y ambientales que despliegan sombras difíciles de disipar y que pueden marcar estos últimos nudos de la red con estructuras de poder o de mercado (dependencia, clientelismo, dependencia, inducción encubierta, formalismos vaciados de contenido, etc.) Todo ello puede frenar las posibilidades de llegar a verdaderas asociaciones mutuas con estructuras, dinámicas y fines solidarios y profesionales”.

Se puede observar que un proceso innovador como la inclusión del formato de trabajo en red social en un centro educativo supone cierta complejidad para enlazar relacionamente cada una de las piezas del puzzle organizativo por lo que han de considerarse ciertas pautas de actuación definidas que orienten en dicha tarea y sirvan como proceso de reflexión y análisis previo. Éste mismo autor (2008:385) sugiere alcanzar un acuerdo básico en cuestiones como:

1. Exista suficiente cobertura institucional para ofrecer la capacitación necesaria que garantice la calidad y la equidad en educación.
2. La red de apoyo a la escuela se encuentre suficientemente estructurada, cercana y fortalecida como para ofrecer un apoyo integrado, realista y útil frente al desconcierto, solapamiento y desarticulación actuales.
3. Sea posible una red de plataformas alternativas de promoción e intercambio de conocimiento pedagógico, de experimentación de nuevas ideas, de motores de innovación y transformación.
4. Coexistan ambos procedimientos de manera lo suficientemente independiente como para no subordinarse, y lo suficientemente interconectados como para no ignorarse, confundirse ni solaparse.

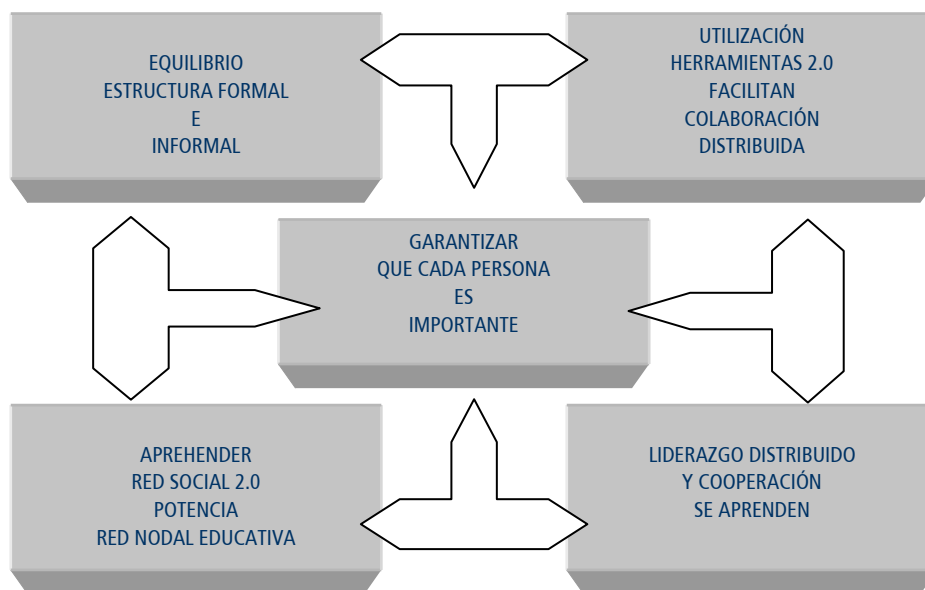
5. Todo debe quedar al servicio de un interesante proyecto educativo de comunidad que permita un buen aprendizaje para todos.

Por tanto, y a la luz de los datos aquí ofrecidos, se puede concluir que:

1. A pesar del celularismo reinante en la organización educativa pasada y, aunque en menor medida presente, con estructuras mayoritariamente formales cerradas a la flexibilidad innovadora en muchas ocasiones, aparecen vínculos de carácter informal que con ayuda de las TICs promueven el trabajo colaborativo compartido y distribuido en red. La búsqueda de equilibrio entre unas formas y otras estableciendo una visión aunada e integradora de ellas ha de servir a la promoción de la mejora de los Centros educativos desde la participación real de la Comunidad gracias en gran parte a las posibilidades que la red Internet en particular y las TICs en general ofrecen.
2. El proceso de alfabetización docente ha de suponer entre otros aspectos la utilización de herramientas 2.0 con carácter social y participativo que proyecten sus virtudes en los Centros educativos. El proceso de enseñanza-aprendizaje compartido, integrador, distribuido y colaborativo desarrollado desde las Facultades ha de significar una proyección real futura en la programación de aula integrando eficientemente recursos del marco social y comunitario en los Centros educativos y al mismo tiempo estableciendo cauces bidireccionales significativos de mejora.
3. A pesar de las dificultades obvias que los trabajos de desarrollo cooperativo pueden suponer se precisa un cambio de actitud que puede ser facilitado con la justificación de la sencillez de uso de las herramientas web 2.0 y el atractivo generalizado que los componentes de las mismas ofrecen. Necesitamos repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje y concebir que la escritura lineal haya dejado paso al hipertexto. Los enlaces y vínculos ofertan polivalentemente una direccionalidad para cada caso y/o circunstancia pero con un componente común que se dirige permanentemente a proyectos nodales con sentido social.
4. El liderazgo debe concebirse distribuido y así debe ser ejecutado por el líder. La organización transformacional es y debe ser compartida por sus elementos constituyentes, integradora para con todos y eficiente desde la participación responsable y conjunta. Apelar a la motivación puede suponer ofrecer una tarea a quién nunca lo esperó. La innovación educativa ha de ser globalmente comunitaria y olvidar parceladamente a sus elementos nos condena al fracaso.
5. Aprender a colaborar también se aprende. Prestemos atención a nuestras propias didácticas y el uso que hacemos de ellas. Quizás seguimos hablando de colaboración y aún no participamos de la red ni física ni mentalmente.
6. Garantizar que cada alumn@ es importante. Solemos olvidar la capacidad que los propios alumn@s manifiestan a la hora del proceso innovador. Hablamos de personas (aprendizaje social) no ya de proyectos o métodos concretos de actuación. El otorgamiento de capacidad al personal humano y específicamente al alumnado podría superar las expectativas y previsiones más inesperadas. Debemos de promocionar y promover en mayor medida el sentido de la responsabilidad para que los cambios tengan lugar y transformen la organización de manera efectiva.

De esta forma, y a modo de conclusión, se ofrece en el siguiente gráfico los supuestos necesarios para un liderazgo transformacional necesario para un entorno 2.0.

FIGURA 3. SUPUESTOS PARA UN LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DISTRIBUIDO EN EL ENTORNO 2.0.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M. D., Flores, A. y Porlán, R. (2001). *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Diada.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: 5-6 octubre (documento policopiado).
- Domingo Segovia, J. (2008). Redes de centros y de profesores: alternativa necesaria de promoción y difusión del conocimiento pedagógico, en *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Gairín, J. y Antúnez, S. (coords.). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2008). Retos y perspectivas de innovación en los centros educativos, en *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Gairín, J. y Antúnez, S. (coords.) Barcelona: Wolters Kluwer.
- Lieberman, A. (2008). Aprender en red. *Cuadernos de Pedagogía*, 375, pp. 83-87.
- Lorenzo Delgado, M. (2006). *La gestión en los centros educativos*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232.
- Marcelo, C. (2008). Estudio sobre la innovación educativa en España. En: Gairín, J. y Antúnez, S. (coords.). *Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Orihuela, J.L. (2005). Apuntes sobre redes sociales. (<http://www.ecuaderno.com/2005/07/19/apuntes-sobre-redes-sociales/>) (14/01/09)

- Shirky, C. (2008). *Here Comes Everybody: The power of Organizing without Organizations*. Nueva York: The Penguin Press.
- Silos, H. y Mulford, B. (2002). *Leadership and School Results. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Países Bajos: Kluwer Press.
- VV.AA. (2002). Comunidades de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, pp. 39-67.
- VV.AA. (2001). Encuentro profesional y redes de formación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5(1).
- Waite, D. (2008). Las limitaciones de nuestras formas organizativas, en Organizaciones educativas al servicio de la Sociedad. Gairín, J. y Antúnez, S. (coords.) Barcelona: Wolters Kluwer.
- Weber, M. (1958). *The protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. T. Parsons (trad.) Nueva York: Scribner.



PENSAMIENTO DEL PROFESOR ACERCA DEL ÉXITO O FRACASO DE SU RESPECTIVA UNIDAD EDUCATIVA

Jorge Salgado

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art4.pdf>

Fecha de recepción: 29 de diciembre de 2008
Fecha de dictaminación: 18 de marzo de 2009
Fecha de aceptación: 4 de abril de 2009



El problema de la calidad de la educación ha sido una preocupación cada vez más creciente en Chile y el resto del mundo, lo que se refleja en los deficientes resultados obtenidos en mediciones internacionales y nacionales. Por ejemplo, nuestro país participó por segunda vez en el año 2003 en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), obteniendo un promedio de 400 puntos, mientras que el promedio internacional –en las áreas antes mencionadas- fue de 469, siendo este último equivalente al obtenido en la medición de 1999, y que algunos calificaron como "estable".

En razón de lo anterior, los datos informan de un escenario que resulta preocupante, y no sólo porque el promedio de los estudiantes chilenos sea 70 puntos inferior al promedio internacional, sino porque tras este puntaje, hay varias señales de lo crítica que es la situación actual, y se suma además que Chile, Filipinas, Arabia Saudita y Sudáfrica, dentro de los países participantes, son los únicos que- teniendo rendimiento igual o inferior a 400 puntos- no muestran variaciones significativas en los resultados obtenidos, considerando que el resto de los países que presentan cierto grado de estancamiento, lo hacen en niveles de logro bastante superiores al de Chile.

Con relación a la medición TIMSS, es necesario agregar lo siguiente:

"El TIMSS 2003 entrega evidencia aún más alarmante referida a los niveles de logro. Se indica por ejemplo, que no hay estudiantes que demuestran haber alcanzado conocimientos y desarrollado habilidades que los califican como alumnos avanzados en matemáticas. Por otro lado, más de la mitad no alcanza un nivel mínimo de desempeño en matemáticas y poco más del 40% en ciencias". (Brunner, 2005:9)

El texto anterior, clarifica la situación de los estudiantes chilenos al compararlos con otros países participantes en la medición, donde el nivel de logros alcanzado es deficiente sin llegar al nivel mínimo de desempeño.

Por otra parte, los indicadores de calidad en nuestro país, dejan de manifiesto el estado por el cual atraviesa actualmente la educación en Chile, reflejado en las últimas evaluaciones SIMCE desde los años 1998 al 2004¹ que arrojan resultados que permiten elaborar una visión panorámica con relación a los logros y avances obtenidos durante este período. Por ejemplo, al comparar los promedios nacionales en la evaluación realizada a los Cuartos Años Básicos el año 2002 con aquellos obtenidos en la prueba anterior en 1999, no se observan cambios significativos, tanto en Lenguaje y Comunicación (+1 punto), como en Educación Matemática (-3 puntos) y en Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (+1 punto), afirmando la comisión SIMCE que las diferencias registradas, no alcanzan a tener el valor mínimo como para considerar que reflejan variaciones relevantes en los logros de aprendizaje.

Así también, al comparar los promedios nacionales obtenidos por los alumnos de 2° Medio en la evaluación SIMCE del 2001 con aquellos obtenidos en la prueba anterior realizada a 2° Medio en 1998, se observa que no se producen mayores cambios, tanto en el caso de Lengua Castellana (+2 puntos) como en el de Matemática (-2 puntos), concluyendo la Comisión Evaluadora que las diferencias registradas no alcanzan a tener el valor mínimo como para poder considerar que reflejan variaciones relevantes en los logros de aprendizaje.

¹ En publicaciones SIMCE.

Esta problemática ha generado una gran preocupación a las autoridades educacionales chilenas, quienes han implementado diversas modificaciones con el fin de obtener logros positivos en temáticas educativas. Estos cambios se inician el año 1990, donde se incrementó el gasto público destinado a la educación, traduciéndose esta inversión en mejores remuneraciones y en la generación de programas para intervenir en áreas específicas (P-900, MECE, etc.).

Pese al aumento en la inversión educativa, en 1994 el Informe de la Comisión Brunner concluía que:

"el sistema escolar chileno se había quedado atrás con respecto a los requerimientos del país. Se planteaba que éste ofrecía una cobertura amplia pero de calidad pobre y desigual, y por ello poco equitativa y eficiente", lo que sugería además que los establecimientos educacionales no "cultivaban la capacidad del alumno y no enseñaban a aprender" (Brunner, 2005:11).

Con relación a lo anterior, en 1997 se define una herramienta que permita modificar aspectos globales, "La Reforma Educacional" que busca mejorar la calidad de la educación a partir de cuatro componentes; 1.- Cambios curriculares, 2.- Programas de mejoramiento e innovación, 3.- Desarrollo profesional docente, y 4.- Extensión de la jornada escolar. No obstante, la calidad de los aprendizajes traducida en buenos rendimientos -arrojados por pruebas estandarizadas a nivel nacional, como es el caso del SIMCE- se ha convertido hoy en día, en uno de los principales problemas que enfrenta nuestra educación después de casi diez años de Reforma Educacional.

Respecto a los resultados del año 2002, el Ex -Ministro de Educación Don Sergio Bitar expresó lo siguiente:

"... Mejorar los resultados escolares no puede ser como los partidos de la selección de fútbol, en que si gana, decimos "ganamos", y si pierde, decimos "perdieron". Aquí todos tenemos responsabilidad sobre los resultados de los 4º básicos; por lo tanto, cada cual tiene que hacer lo suyo para que este equipo- el equipo de la educación- meta los mejores goles"... (Bitar, 2004:14)

Y agrega a continuación:

"... Mejorar la educación es una responsabilidad de todos, no sólo del Ministerio de Educación. Cada cual tiene un rol que cumplir y ninguno puede asumir el papel de otro: ni la escuela puede reemplazar a los padres, ni el Ministerio puede enseñar en la sala de clases, ni la escuela puede funcionar a la deriva sin una conducción clara y profesional. El éxito es el éxito de todos, lo mismo que el fracaso"... (Pág.14)

Estas palabras revelan la importancia del rendimiento escolar para nuestro país y el compromiso que tiene la sociedad para revertir los resultados arrojados por la medición SIMCE, desde donde se desprende la interrogante; ¿hacia donde deben apuntar esos esfuerzos para lograr revertir los deficientes resultados obtenidos?

Siguiendo esta línea de compromiso y remitiéndonos a lo expresado por el Ex -Ministro de Educación: ".ni el Ministerio puede enseñar en la sala de clases", resulta imperioso investigar acerca de lo que el/la profesor/a realiza en el aula, especialmente en lo concerniente a aspectos metodológicos, tomando en consideración lo referente a factores interactivos al interior del Centro Educativo. Sin embargo, esta atención no debe centrarse en generar una especie de inventario acerca de las acciones ejecutadas en la sala de clase como se ha hecho tradicionalmente, creyendo que imitar el protocolo pragmático de los profesores exitosos garantizará los buenos resultados, o en determinar las falencias cuantitativas acerca de la infraestructura o la aplicación puramente coyuntural de perfeccionamientos docentes para los profesores de Enseñanza Básica y Media, pensando que permitirán mejorar automáticamente la calidad de los aprendizajes y el éxito de las mediciones.

Lo anterior, se refleja claramente en las implementaciones que ha realizado el Estado en materias de inversión y capacitación, las cuales no han generado a largo plazo variaciones significativas en los resultados obtenidos por los alumnos.

Si bien, no se desconoce que estas acciones son importantes, pero son insuficientes para encontrar las bases explicativas de este fracaso o éxito de algunos profesores, proyectado en los resultados de los educandos. De esta forma, resulta necesario indagar más profundamente los fundamentos de la acción de los maestros desde la perspectiva de sus representaciones individuales y sociales, pues ellos son, en definitiva, los que median en la sala de clase y los que conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, esta investigación busca en el análisis cualitativo del conjunto sistemático de ideas, creencias, prácticas; la explicación de las acciones pedagógicas de profesores/as exitosos/as y no exitosos/as que se ejecutan al interior del establecimiento educacional y del aula, realizando una constante búsqueda de aspectos relevantes que permitan vislumbrar el fenómeno en estudio, por lo que se estima conveniente estructurar el presente estudio en etapas, para indagar de manera efectiva en el pensamiento y práctica del profesor con el fin de lograr la consecución de los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Explicar el pensamiento del profesor sobre el éxito/fracaso de su Unidad Educativa de un grupo de docentes de Educación General Básica, correspondientes al sistema de Educación Municipal de la ciudad de Copiapó.

Objetivos Específicos

- Describir las características psicológicas y pedagógicas que presentan los profesores de escuelas exitosas (en adelante EE) y no exitosas (en adelante ENE).
- Determinar los aspectos de orden histórico-vivencial que actúan directamente en la configuración del rol de educador.
- Describir cómo se expresan las creencias, valores e ideas en la construcción teórica del proceso de E-A y los componentes del sistema educativo a partir de los relatos registrados en los docentes de EGB de la ciudad de Copiapó.
- Analizar las principales relaciones entre los elementos conceptuales propios de la construcción de la E-A y los componentes de la Unidad Educativa desde el relato de los docentes.
- Determinar la presencia de estructuras estables en la conformación de las teorías implícitas del proceso de E-A y de la acción docente.
- Identificar y describir el pensamiento acerca del proceso de la E-A que predomina en los docentes entrevistados.
- Explicar, mediante un modelo, las relaciones establecidas entre los elementos del pensamiento de los profesores de EE.
- Explicar, mediante un modelo, las relaciones establecidas entre los elementos del pensamiento de los profesores de ENE.
- Elaborar un modelo general que explique el pensamiento de los profesores sobre el éxito/fracaso de sus respectivas escuelas o Unidades Educativas.

Como se mencionó, la problemática de la investigación se aborda desde una metodología correspondiente al tipo cualitativo, dado que por una parte, permite estudiar los procesos subjetivos de los sujetos en cuestión y por otra, recopilar información, situando el estudio en el plano real de la acción. Así también, pretende trascender desde un plano descriptivo a un nivel explicativo, generando conocimiento desde la base.

Desde esta perspectiva, se realizó análisis de contenido auxiliado por el software Atlas/ti versión 5.0, y se emplearon informes etnográficos que contemplaban las dinámicas interactivas entre maestros, las que fueron registradas en notas de campo y grabaciones en cintas magnetofónicas (cassettes).

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Planteamientos de Carlos Marcelo García

La corriente de investigación de Pensamiento del Profesor, ha tomada fuerza desde la psicología y la antropología. Carlos Marcelo García, ha ordenado para los investigadores y educadores españoles una línea de estudio e indagación que ha sido aceptada por la comunidad científica internacional.

Este autor señala que la investigación educativa comienza a desarrollarse fundamentalmente en la década de los setenta, y se dirigió a identificar los factores que determinan la eficacia docente desde el paradigma “proceso-producto” como lineamiento teórico y metodológico para guiar la investigación educativa, que se refiere o representa una superación del modelo de estudio “presagio-producto” que concebía la eficacia docente (variable producto) en función de las características de personalidad (variables presagio) de los profesores (Getzels y Jackson, 1963, en Marcelo, 1987).

Las investigaciones realizadas bajo el paradigma “proceso-producto” tenían como objetivo identificar las conductas docentes (variables proceso) que mejor se relacionan con un buen rendimiento de los alumnos (variable producto). Para el estudio del profesor se construyeron diversos sistemas observacionales que buscaban cuantificar las conductas más utilizadas por los docentes. Las recopilaciones de observaciones más importantes fueron realizadas por Simón y Boyer (1974) y Borich y Madden (1977). (En Marcelo, 1987).

Este paradigma de estudio asumió el principio de “dirección de causalidad” del rendimiento académico (Doyle, 1977), y se realizaron investigaciones correlacionales y experimentales para conocer que conductas de los profesores predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos. También se utiliza en gran medida el análisis de regresión.

Los hallazgos de estas investigaciones sobre los factores que influyen en la eficacia docente han sido revisados por Medley (1979), y se mencionan los siguientes:

- a) Ambiente de aprendizaje: las clases de los profesores eficaces eran menos desorganizadas; había menos censura por parte del profesor; menos críticas; menos tiempo dedicado a gestión de clase; más paráfrasis y motivación positiva.
- b) Uso del tiempo que hacía el alumno: Se dedicaba más tiempo a trabajar en la clase como grupo; menos trabajo independiente de los alumnos.

- c) Método de enseñanza: Los profesores más eficaces hacían preguntas de “bajo orden”; daban menos retroacción a los alumnos; había menos preguntas iniciadas por los alumnos que en las clases de los profesores menos eficaces.

El paradigma proceso-producto ha recibido importantes críticas dirigidas al aspecto teórico y metodológico, principalmente referidas a que la variable independiente se centra en la conducta del profesor, observado una o pocas veces. Pero no se observa la conducta en su totalidad, sino que en algunos aspectos específicos, debido a la complejidad de los sistemas observacionales. De esta forma, la conducta observada puede no representar la conducta real del profesor, debido al sesgo que supone la situación de investigación. Por otra parte, los test de rendimiento y sistemas observacionales deben ser sometidos a procesos de validez y fiabilidad (Escudero Muñoz, 1980, en Marcelo, 1987). Estas críticas se refieren a la insuficiencia de la observación de la conducta, pues no representa los procesos internos de los maestros; y en muchos casos, esta técnica de recopilación de información tergiversó las condiciones internas que determinaban las conductas.

El autor Pérez Gómez (1983) señala siete limitaciones del paradigma proceso-producto que se presentan a continuación:

- a) Definición unidireccional del flujo de la influencia.
- b) Reducción del análisis a los comportamientos observables.
- c) Descontextualización del comportamiento docente.
- d) Definición restrictiva de la variable “producto de la enseñanza”.
- e) Rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual.
- f) Marginación de las exigencias del currículo.
- g) Escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los modelos que constituye el “enfoque cuantitativo” son el denominado A.T.I. “Aptitude by Treatment-Interaction” (Interacción Aptitud-Tratamiento), desarrollado por Cronbach y Snow (1977). En este enfoque se intentan identificar métodos instruccionales (tratamiento) que se adecuen a los alumnos con características personales específicas (aptitudes). El segundo modelo fue desarrollado por Carroll (1963), y asume que el rendimiento del alumno está constituido por el elemento “tiempo de aprendizaje” y se dirigen las investigaciones a optimizar la cantidad de tiempo que el alumno dedica a la tarea de aprendizaje, con el objeto de mejorar su rendimiento.

Los tres modelos anteriormente señalados, son denominados por Martín (1983) como: “Enfoque Reproductivo”, y señala que se ha categorizado como “empírico-analítico, ciencia conductual, perspectiva receptiva, tradicionalista, tecnocrático, funcional-estructural, positivista y disciplina formal”, y es así porque se concibe al profesor como un receptor y transmisor de información y a los alumnos como receptores de un conocimiento ya elaborado (Clark, 1979).

Con relación al origen y supuestos básicos del paradigma de Pensamientos del Profesor, Marcelo afirma que, en contraposición al enfoque reproductivo se sitúa el denominado enfoque “constructivo” (Martín, 1983, en Marcelo, 1987). Es llamado también cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico, naturalista, interpretativo y ciencia simbólica, concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta. Así también, el contexto social se considera un factor de relevancia en el proceso de enseñanza. Clark (1979)

realiza una clara división de la investigación cualitativa entre: investigación etnográfica e investigación sobre el procesamiento de la información. Sobre este último se centrara el estudio y que actualmente se denomina "Teacher Thinking" (Pensamientos del Profesor), remontando su origen formal al año 1975, donde fue aceptada por la comunidad científica el modelo entonces nombrado "procesamiento clínico de la información" en la enseñanza. En el mismo año, se celebró el congreso del "National Institute of Education", donde se abordaron temáticas relacionadas con la investigación educativa, entre las cuales se encontraba un panel coordinado por Lee Shulman, denominado "Teaching as Clinical Information Processing" (La enseñanza como procesamiento clínico de la información). Los autores que participaron del panel se planteaban como principal objetivo describir la vida mental de los profesores, sus antecedentes y consecuentes, desde cuatro elementos que son los siguientes:

1. Procesos cognitivos del profesor.
2. Antecedentes de los procesos cognitivos.
3. Consecuencias para los alumnos.
4. Consecuencias para la enseñanza.

Según este modelo, el procesamiento de la información del profesor tiene antecedentes internos (creencias, conocimientos, etc.) y externos (expectativas de rol, indicios, etc.) que lo determinan. Estos antecedentes guían los procesos cognitivos que se centran en expectativas, percepciones, juicios, etc. Los antecedentes y procesos cognitivos tienen incidencia directa en las consecuencias para la enseñanza, que son divididas por Jackson (1968) en preactiva e interactiva, y que los pensamientos efectuados en estas etapas inciden en los conocimientos, actitudes, destrezas de los alumnos. Por otra parte, los resultados de los alumnos puede influir en los pensamientos del profesor, de esta forma los consecuentes pueden volverse antecedentes².

La diferencia de la investigación sobre los pensamientos del profesor con los otros estudios radica en la preocupación por conocer cuales son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Asumiendo como premisas fundamentales que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, y que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Estas premisas generan un cambio en la concepción del profesor y se concibe a este como:

"Profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos; búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos; formulación de hipótesis sobre la base de esta información; su propia disposición a la enseñanza y el ambiente; y seleccionar entre diversos métodos de enseñanza..." (Shavelson y Borko, 1979. en Marcelo, 1987:16)

Esta nueva concepción de profesor y de enseñanza supone una forma de alejamiento del paradigma positivista y permite un acercamiento cualitativamente diferente. Por lo tanto, el paradigma de pensamientos del profesor no busca emitir leyes generalizables de los fenómenos estudiados y produce un cambio desde el punto de vista metodológico donde los criterios de validez interna y externa se cambian por el de validez ecológica. Good y Powel (1987) señalan que las generalizaciones derivadas de estos estudios "no funcionan como predictores de sucesos futuros, sino como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares" (Citados por Clark y Yinger, 1980, en Marcelo 1987).

² El autor se refiere a lo que podemos denominar *Proceso de Retroalimentación*.

Con relación a lo anterior, la investigación sobre pensamientos del profesor asume los principios de la metodología fenomenológica, ya que estudia situaciones y problemas individuales y únicos. Los cambios en los principios conceptuales también conllevan a transformaciones en las estrategias de investigación, como las siguientes:

- a) Los autoinformes de los profesores juegan un papel importante como método de recopilación de información. Es importante destacar esta estrategia de investigación puesto que permiten acceder a los contenidos mentales del profesor.
- b) El análisis estadístico inferencial no es esencial sino que se aplican estadísticos descriptivos.
- c) No se necesitan grupos control, ya que los diseños que se utilizan no son experimentales.

En los procesos de pensamientos de los profesores se hace alusión a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias)³ y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.) (Clark y Yinger, 1979). El estudio bajo este paradigma ha seguido dos enfoques: *el modelo de toma de decisiones* y *el modelo de procesamiento de la información*. En el primero "se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de las acciones en los alumnos" (Clark, 1978. En Marcelo, 1987:17). El segundo se centra menos en las decisiones de los profesores, concibiendo al profesor como "una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros" (Clark, 1978. En Marcelo, 1987:17).

Los dos enfoques anteriormente señalados, pueden representar aspectos de la misma realidad, generando diferentes perspectivas de investigación. Desde el modelo de toma de decisiones lo que interesa saber es: dada una situación específica, cómo decide el profesor lo que debe hacer. Desde la perspectiva del procesamiento de la información se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta. Actualmente se tiende a un modelo integrador donde se mezclan el análisis de las decisiones docentes, y los procesos cognitivos que las determinan con las teorías implícitas, creencias personales e incluso el conocimiento práctico de los profesores.

Los autores Winne y Marx (1977) denominan al paradigma de pensamientos del profesor con el nombre de "paradigma mediacional cognitivo" que supera la unidireccionalidad de la intervención didáctica que establecía el paradigma proceso-producto. Este enfoque asume un principio de singularidad de las situaciones educativas: "lo que en realidad se enseña y se aprende en cada aula, el flujo de significados que se genera, intercambian y asimilan en el aula es, en gran medida, de naturaleza situacional. Cada aula consiste en una única combinación de personalidades, constricciones y oportunidades" (Pérez Gómez, 1984, en Marcelo, 1987:18).

Clark y Peterson (1990) elaboran un modelo en el que se puede visualizar la relación entre la investigación sobre pensamientos del profesor y la investigación de las conductas del profesor y sus efectos en los alumnos, que se componen de tres elementos: conducta del profesor en clase, conducta del

³ El relato generado desde la perspectiva del profesor, nos permite acceder con propiedad, por medio de la investigación cualitativa, análisis de contenido.

alumno en clase y rendimiento de los alumnos. Estos elementos se relacionan de forma recíproca de manera que cada una es causa y puede ser causada por las demás. Esta concepción supera la unidireccionalidad entre la conducta del profesor y el rendimiento del alumno.

Las propuestas de Clark y Peterson (1990) sobre los procesos de pensamientos del profesor abordan los tres problemas de investigación de este paradigma, donde la planificación de la enseñanza representa un período de reflexión, en el cual los profesores toman decisiones en forma reflexiva acerca de qué enseñar, cómo enseñarlo, a que nivel, como evaluarlo, etc. Estas decisiones determinan en cierta forma la enseñanza de clase de los profesores. Marcelo (1987) plantea que las decisiones tomadas en la fase pre-interactiva pueden transformarse, adaptarse o desecharse conforme el profesor desarrolla su enseñanza de clase. Por lo tanto, en esta perspectiva interesa conocer con que frecuencia, qué las provoca, etc., son algunos de los objetivos de la investigación de pensamientos interactivos. Así también, este tipo de estudios otorga cada vez mayor importancia al estudio de las creencias, juicios, teorías y conocimiento práctico de los profesores.

Cabe destacar que la revisión realizada por Marcelo en torno a los estudios realizados sobre los juicios y toma de decisiones, representan un descripción limitada e incompleta del complejo proceso que implican.

Las investigaciones realizadas en Chile, prueban que el profesor es un agente que tiene influencia directa en el aprendizaje de los niños, y concluyen que existe un campo de estudio específico con relación a las características personales y actitudinales del profesor y su relación con el aprendizaje de los alumnos (Filp, Cardemil y Valdivieso, 1984. En Arancibia, 2005).

Con relación a lo anterior, Arancibia (2005:207) plantea que las investigaciones realizadas demuestran empíricamente la importancia que tiene el profesor en el aprendizaje del niño dentro del sistema escolar actual. Por lo tanto, manifiesta que la manera más directa de mejorar la calidad de la educación es intervenir a nivel de los profesores.

Las características de los profesores efectivos, se pueden definir, según las investigaciones realizadas en factores directos e indirectos del profesor, donde lo directos serían todas aquellas acciones que realiza el profesor en la interacción con sus alumnos en el aula, y los indirectos se relacionan con las características del profesor y los antecedentes del mismo (Arancibia y Alvarez, 1994).

Los factores indirectos se relacionan con la vocación, los rasgos personales y el dominio de los contenidos que enseñan.

En primer lugar, la *vocación* (o compromiso profesional) se evidenciaría a través del "entusiasmo" de enseñar y que según McKean (1989) es la vitalidad y la capacidad de transmitir un contagioso entusiasmo por su materia. Por otra parte, se hace alusión a que un "profesor con vocación da prioridad a los aspectos formativos en su tarea educativa y proyecta las altas expectativas respecto a la capacidad de logro de sus alumnos" (Rittershaussen et. Cols., 1991, en Arancibia, 2005:209).

En segundo lugar, los *rasgos personales* serían aquellas características individuales que tienen los profesores, y que hacen más efectiva su labor educativa. Tausch (1987) plantea que el maestro no puede despojarse de sus características personales por el solo hecho de entrar en una sala, sino que en la situación de enseñanza los atributos personales emergen, y distingue tres características: 1) la comprensión, 2) la preocupación por el alumno, y 3) la naturalidad.

Se puede agregar a las características anteriormente señaladas, que en un estudio comparativo realizado por Arancibia y Alvarez (1994), en el cual se estudiaban profesores efectivos (aquellos que sus alumnos tenían buen rendimiento, medido por una prueba externa) y profesores inefectivos (alumnos con mal rendimiento), que atendían a niños del mismo nivel socioeconómico. Se obtuvo como resultado que los profesores efectivos evalúan positivamente sus condiciones laborales en el colegio. Presentan un alto nivel de compromiso profesional, una mayor habilidad verbal, se atribuyen el éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos, y parecen estar conscientes de las implicaciones que tienen sus prácticas instruccionales en el aprendizaje.

Los factores directos de los profesores efectivos, que parecen ser los más relevantes, son el clima grupal en la sala de clases y el liderazgo académico.

Con relación al *clima grupal*, se plantea que el profesor eficaz crea un ambiente que es propicio para los aprendizajes, en el cual existe orden, reglas que son seguidas por los estudiantes, pero en donde se les da la oportunidad –alumnos- de ser independientes. De esta forma, serían cuatro los elementos para generar un clima positivo: 1) la creación de un ambiente de trabajo, 2) la creación de un clima afectivo, 3) estimulación y refuerzo permanente a la participación, y 4) adecuado reconocimiento e interpretación de los distintos patrones de comportamiento grupal. Para lo cual se consideran relevantes los siguientes aspectos: -aspectos formales administrativos; preocupación por el cumplimiento efectivo de las normas de convivencia grupal y académicas, generadas participativamente y asumidas por todos; promoción constante de condiciones que faciliten la atención y concentración; y la generación de un ambiente de libertad sin que ello altere el ambiente de trabajo. Por otra parte, McKean (1989), plantea que para generar un clima afectivo adecuado es importante que el profesor conozca las características de la etapa de crecimiento de sus alumnos, sus motivos y necesidades, con el fin de comprender integralmente al niño.

Con relación al *liderazgo académico*, los autores señalados aluden a la capacidad del profesor para dirigirse en forma adecuada al interior de la sala de clases. Algunos elementos de este factor son: el uso de estrategias adecuadas, la organización de instancias evaluativas, el buen uso del tiempo, y la orientación hacia metas formativas.

Arancibia (2005) afirma que respecto del uso de estrategias adecuadas, los profesores efectivos utilizan sistemáticamente una secuencia lógica en la enseñanza, y señala además dos conductas de manejo instruccional propiamente tales, que serían exclusivas de los profesores eficaces: la capacidad de mantener la continuidad de la clase, y la capacidad de mantener al curso en actividades instruccionales.

Javier Murillo (2003), plantea que los estudios sobre eficacia escolar realizados por investigadores Iberoamericanos, presenta tres características que es importante señalar; en primer lugar su carácter claramente aplicado; en segundo término que la influencia recibida ha sido no sólo de los estudios “ortodoxos” de eficacia escolar sino también de los llamados “estudios de productividad escolar”; y, por último, su clara relación con el desarrollo de la educación y de la investigación educativa, aunque con infinidad de matices.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente estudio se realiza desde una perspectiva cualitativa, utilizando el método que corresponde a los procedimientos de la "grounded theory" (teoría fundamentada, teoría desde la base, teoría desde el fundamento empírico, bottom-up) de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 1990). Los procedimientos de este método incluyen pasos y reglas claramente estipulados referidos a la selección de la muestra, a la recolección de los datos y al análisis de los mismos, los que se desarrollan paralelamente y no en fases sucesivas. (Krause, Mariane, 1999 y otros). Esta metodología es definida como un método inductivo, puesto que inicia el proceso investigativo desde los datos particulares para concluir con principios generales (teorías, modelos teóricos, generalizaciones teóricas).

2.1. Fases de la investigación

2.1.1. Selección de la muestra

Selección y contacto con los profesores que participaron en la investigación

En esta primera etapa, se realizó una selección de los Establecimientos Municipales que, históricamente, han tenido puntajes sobre 250 puntos en cualquiera de los subsectores medidos por SIMCE (Lenguaje y comunicación, matemática, comprensión del medio). Luego, se seleccionaron los profesores que han obtenido mejores puntajes en cada uno de estos subsectores. Por otra parte, se seleccionaron aquellos establecimientos que han obtenido puntajes SIMCE bajo los 250 puntos y posteriormente se realizó una selección de los docentes de dicha escuela.

Finalmente se solicitó y se entregó un resumen del proyecto de investigación al Director del Departamento de Educación Municipal, para obtener autorización y apoyo en información relevante.

2.1.1. Recopilación de la información

Se utilizaron entrevistas en profundidad que fueron registradas con aparatos magnetofónicos (grabadores de cassettes). Conjuntamente se realizaron focus group con los profesores involucrados.

Elaboración de textos de análisis

En esta etapa, se procedió a transcribir las grabaciones magnetofónicas de las entrevistas en profundidad, y de los focus group, constituyéndose los *documentos primarios*.

Análisis de documentos primarios

Se efectuó el análisis de la información recopilada a partir del software de investigación cualitativa Atlas/ti versión 5.0 para Windows XP.

Este análisis se efectuó de acuerdo a las siguientes etapas:

- a) **Codificación.** Los textos se sintetizan en categorías conceptuales que aparecen contextualmente y que no se determinan previamente, de acuerdo al procedimiento de la *Grounded Theory*.
- b) **Familias de códigos.** Los códigos se agrupan en familias que se determinan de acuerdo a ciertos criterios de campos semánticos.

- c) **Descripción de las familias de códigos.** Se describieron las principales características del objeto de estudio de acuerdo a la agrupación en familias de códigos.
- d) **Modelización.** Se establece el modelo general, constituido por los elementos que pueden ser códigos o familias de códigos y por un conjunto de relaciones (p.e.: causa a..., determina a..., es parte de..., es propiedad de..., estar asociado con...). Desde el punto de vista de la *grounded theory*, el modelo constituiría la explicación desde la base⁴ del pensamiento del profesor.

3. HALLAZGOS

3.1. Síntesis-descripción de familias semánticas correspondientes a la escuela no exitosa

Las principales características se relacionan con una percepción general negativa del contexto escolar, donde los profesores manifiestan su descontento en diversas áreas, principalmente en aquellas que se asocian con la familia y calidad de alumno, considerando que la base en la obtención de buenos resultados esta dada por la formación y participación de los apoderados en el quehacer educativo. Por otra parte, existe la visión compartida de la inexistencia de instancias de capacitación previa implementación de la Reforma Educacional, justificando el fracaso escolar por la influencia de factores netamente externos, sin asumir la responsabilidad del docente en la consecución del éxito educativo.

Cabe destacar la percepción sobre las características del líder (Director), sobre la base de un estilo centrado en la persona más que en el trabajo, donde la imagen carece de preparación técnica y no respeta la opinión profesional de los docentes, quienes a su vez se sienten poco comprometidos con la institución. Así también, destacan la falta de perfeccionamiento de los colegas y la actitud de poca colaboración y egoísmo, principalmente en la ayuda relacionada con elementos metodológicos y técnico-didácticos. Por lo tanto, plantean que esta carencia –colaboración- actúa en contra de la acción docente, ya que ellos se ubican o corresponden a un Establecimiento Educativo carente de recursos, donde deben preparar constantemente nuevas estrategias metodológicas en el aula, las cuales deben ser compartidas por los colegas, sin embargo, eso no ocurre.

Se presenta una visión de escuela marcada por el constante fracaso y por la sensación de desprestigio social, donde la labor del profesor no es considerada por los colegas de otros establecimientos y que se asocia con los bajos resultados, los que no reflejarían el esfuerzo y dedicación de los profesores con sus alumnos.

Los profesores manifiestan que aquellas escuelas que obtienen resultados positivos, seleccionan a sus alumnos, y se constituye en una práctica ilegal que les asegura a ciertos establecimientos la consecución de buenos resultados, además afirman que esas escuelas reciben mayor apoyo en lo referente a recursos para la preparación de materiales de estudio.

Por otra parte, los docentes plantean la necesidad de motivar a los alumnos desde una base afectiva, sin embargo, los profesores de género masculino mantienen un trato distante con los alumnos, lo que no

⁴ Teoría fundamentada.

sucedería con las profesoras, y de esta forma generar lazos o vínculos afectivos que permitan un mayor intercambio de información y de colaboración con el docente.

Con relación a aspectos metodológicos, existe la visión de una constante aplicación de estrategias, debido a las características de los alumnos, pero la carencia económica dificulta el fomento de actividades a realizar fuera del establecimiento. Asociado está el desconocimiento –de parte de los docentes- de aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos, es decir, conocer el ¿Cómo? aprenden los educandos, prestar mayor atención a lo cognitivo y a sustento teórico que les serviría de fundamento para enfrentar el trabajo en el aula.

Se presenta la percepción de Formación Inicial de Profesores carente en lo referente al quehacer docente en el aula y en el abordaje de aspectos teóricos que fueron inconclusos, debido principalmente a la desconexión entre teoría y praxis.

Lo relacionado con la evaluación docente –interior de la escuela- es percibida despreocupadamente por los docentes, no se presta atención a los avances que pueda obtener un alumno, sino que importa que el educando se mantenga en la escuela y que sea disciplinado, más que el desarrollo desde lo cognitivo.

Por último, los profesores manifiestan que sus planificaciones se enmarcan dentro de las solicitudes o formalidades requeridas, sin embargo, en el aula se debe actuar en forma flexible, considerando las individualidades y los recursos con los cuales se cuenta para poder realizar una buena clases. Además, sugieren la reducción de alumnos por curso, y la asignación de horas extras para planificar, ya que esas tareas las deben relegar al plano del hogar, debido al poco tiempo con el que cuentan para preparar material, pruebas, etc., lo que no ocurriría en aquellas escuelas exitosas, debido a que no presentan problemas de recursos, porque se destina mayor cantidad, por el hecho de obtener resultados positivos.

3.2. Síntesis-descripción de familias semánticas correspondientes a la escuela exitosa

Desde la perspectiva del profesor, se presentan diversos elementos que influyen en la consecución de buenos resultados, en primer lugar esta lo referente al liderazgo (Director), considerando los docentes que en su escuela esta centrado principalmente en el trabajo y la persona, es decir, por un lado favorece los resultados y logros docentes y, por otro, manifiesta su preocupación por aspectos personales, apoyando constantemente a los profesores y no los desautoriza frente a los apoderados. Además, plantean – profesores- que el líder motiva a los docentes para que estén constantemente perfeccionándose y lo sientan como una necesidad.

Con relación al trabajo en el aula, se manifiesta la constante innovación basada en los lineamientos planteados en la Reforma Educacional (RE), creando constantemente nuevos materiales para internalizar “aprendizajes significativos en los alumnos” y para propiciar una ambiente de trabajo nutritivo tanto para el niño como para el profesor, afirmando que las clases expositivas se están reduciendo considerablemente y que se busca el trabajo en equipo y el aprendizaje a partir de la experiencia.

Existe una visión positiva de la Escuela, los docentes se sienten orgullosos por pertenecer al establecimiento, se perciben exitosos y reconocidos por sus pares externos, planteándose constantes desafíos para lograr una mejor escuela. Por lo tanto, cada nuevo docente que ingresa al establecimiento se debe acoplar al resto de los profesores, aportando desde su perspectiva y respetando las diferencias.

Los profesores mantienen una visión positiva de los apoderados, manifiestan su agradecimiento con el centro de padres, ya que les han aportado recursos para el buen desarrollo de las clases, es decir, se

genera una red de colaboración, basada principalmente en el compromiso de los apoderados con el Centro Educativo. Así también, se presenta una percepción positiva del alumno, considerándolo colaborador con el docente y preocupado con la imagen que proyecta la escuela, considerando que provienen de niveles socioeconómicos bajos.

La percepción que se da entre colegas está marcada por el componente de la mutualidad en lo referente al apoyo, ya sea en aspectos netamente profesionales como personales, existe un conocimiento pleno del otro, no se dan críticas negativas ni descalificaciones entre los pares, manifestando el respeto entre ellos y la constante colaboración.

Lo referente a la evaluación o supervisión de su acción en el aula, los mantiene sin preocupación alguna, afirmando que ellos invitan externos (colegas, estudiantes de Pedagogía, etc) para que observen sus clases, y no se sienten invadidos, al contrario les es necesario recibir críticas para mejorar su quehacer docente, lo que se refleja además en el alto grado de especialización que presentan los docentes, quienes están constantemente capacitándose en el país y en el extranjero.

La percepción de la RE, es positiva, con relación a su finalidad, sin embargo, manifiestan la carencia de información que se les entregó previa RE, lo que los conduce a adoptar una actitud proactiva y sintonizarse con los requerimientos que demanda la educación actual. Así también, plantean que su deber como docentes es asumir los desafíos de la educación y no estar continuamente presentando quejas en contra del quehacer docente, sino que tomar conciencia de la profesión y del compromiso social que significa ser profesor en la actualidad, considerando que el estatus ha descendido notoriamente.

Existe pleno conocimiento, por parte de los docentes, de las falencias que presentan algunos alumnos, generando continuamente nuevas estrategias de intervención para aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), pero no centrándose solamente en los déficits, sino que potenciando a aquellos niños que presentan mayor capacidad cognitiva.

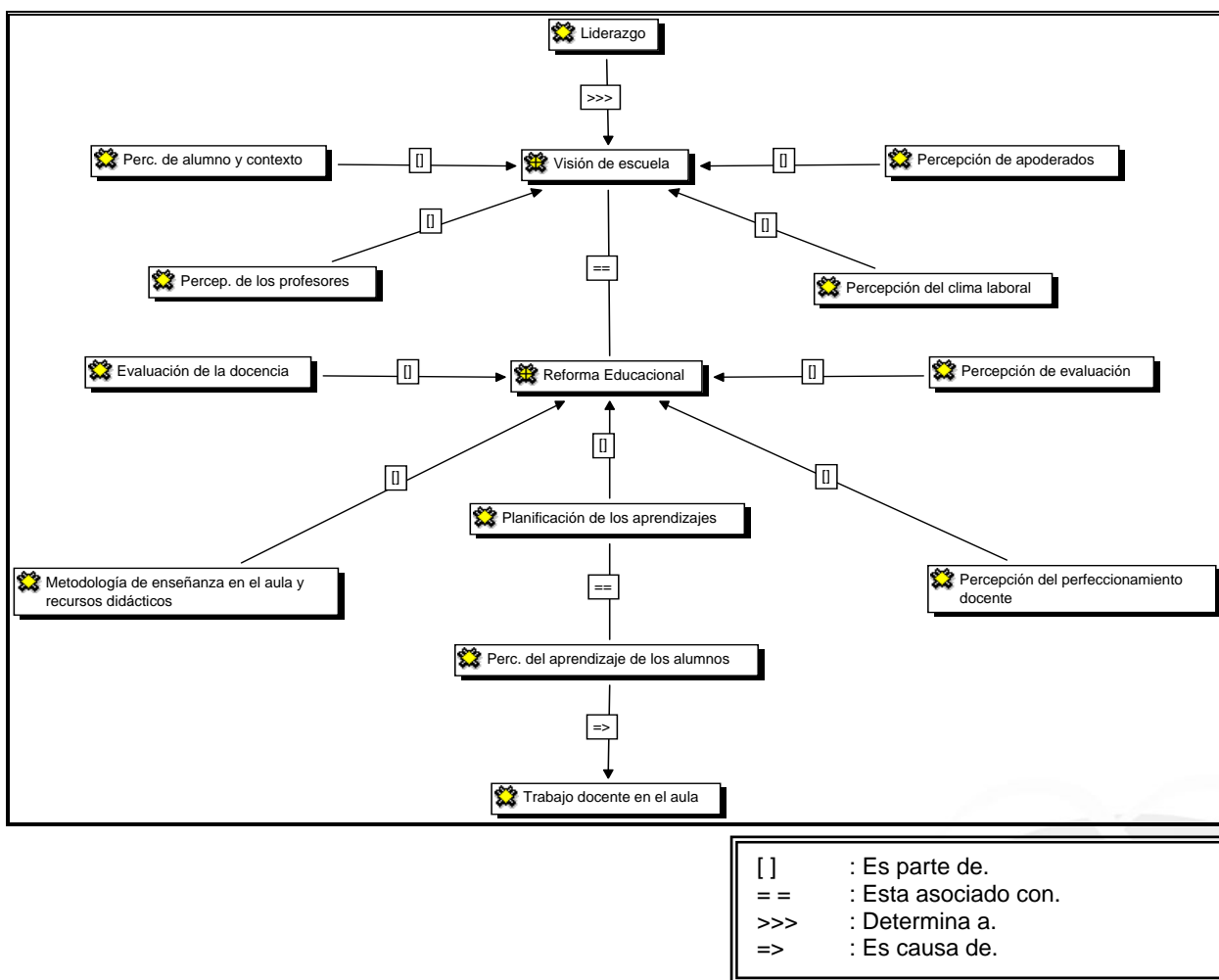
Por último, existe una percepción positiva del clima laboral, basado en el respeto y la colaboración, pero sienten que en ciertos momentos se les exige demasiado, manifestando que así debe ser porque es parte de la profesión, y es lo que los caracteriza y los conduce a ubicarse dentro de las escuelas municipales consideradas exitosas en la comuna de Copiapó.

3.3. Modelo explicativo unificado

Los elementos que conforman este modelo explicativo están presentes, tanto en las llamadas "Escuelas Exitosas", como en las "Escuelas No Exitosas", definidos según criterios anteriormente mencionados, pudiéndose distinguir diferencias e igualdades entre las diversas percepciones.

En primer lugar, el elemento *Visión de liderazgo*, ocupa un lugar central en el funcionamiento de la EE y la ENE, y la principal diferencia está dada por la imagen real representada por el Director/a y no por características internas del profesor (Imagen ideal), es decir, no existe diferencia en la estructura implícita sobre el líder en los profesores estudiados, pero si se presentan acciones diferentes que resultan ser coherentes e incoherentes con el pensamiento de los maestros, donde existe una estructura interna con una visión pre-establecida del líder y que se caracteriza por la capacidad de gestión (recursos, clima, etc.), conocimientos (alta especialización) y estilo de liderazgo (centrado en la persona y el trabajo). No obstante, la imagen del Director/a en las ENE, no tiene coherencia ni correspondencia con la estructura

implícita de los profesores, lo que genera acciones -en los docentes- conducentes al no cumplimiento total de las obligaciones que les competen, ya que perciben al líder con diversas carencias que no cumplen con las expectativas que han ido construyendo los profesores y con las características que se han atribuido a partir de la experiencia. Por otro lado, los profesores de EE, logran establecer correspondencia entre sus teorías implícitas y la imagen real del Director/a, lo que conduce a acciones comprometidas con el líder y la aceptación de éste como figura máxima en la jerarquía educativa, es decir, se logra un isomorfismo entre la estructura implícita y las características reales del líder. Así también, el estilo de liderazgo es percibido por los docentes de ENE como centrado solamente en la persona y no en el trabajo, en cambio en la EE es percibido como centrado en la persona y el trabajo con matices autoritarios, los que se relacionan socialmente con un buen líder.



De esta forma, la *Visión de Liderazgo*, es el claro ejemplo de semejanza entre la EE y la ENE, sin embargo la diferencia no radica en los procesos internos, sino en los externos, es decir, cuando el conocimiento no científico –adquirido por la experiencia– o las características de algún elemento no coinciden con las del elemento real, se genera un quiebre en las expectativas puesto que no responden con lo esperado, y se tiende a adoptar conductas caracterizadas por la sensación de indefensión y desesperanza.

De esta forma, al establecer relaciones entre los elementos que constituyen el pensamiento del profesor y que determinan sus acciones, el componente *Visión de escuela* se constituye en una diferencia entre la EE

y la ENE, donde en la primera existe una visión positiva y entusiasta del establecimiento, y en la segunda esta presente la percepción negativa de la escuela, pero dada fundamentalmente por lo real y lo esperado, es decir, el profesor no concibe su escuela como una buena institución, sensación generada por los constantes fracasos experimentados, y determinado por la *Visión de Liderazgo*, es decir, los profesores al percibir al Director/a en forma negativa, lo hacen de igual forma con el establecimiento. Así, el líder percibido positivamente determinaría una visión positiva de la escuela y al contrario. Por lo tanto, el liderazgo se constituye en un elemento determinante al momento de evaluar un Unidad Educativa, desde la perspectiva del docente que se desempeña en dicho Centro.

Se debe considerar además los otros elementos que se incluyen en esta visión de escuela, que es la *Percepción de los apoderados* y la *Percepción de Alumno y su contexto*, quienes pueden retroalimentar en forma positiva o negativa la visión del Establecimiento. Por un lado, los profesores de la EE perciben positivamente a sus alumnos y apoderados, y por otro lado los maestros de la ENE mantienen una percepción negativa del sistema en general.

Así también, el componente *Percepción del profesor* se conecta de manera inclusiva en la *Visión de escuela*, donde los profesores de las EE y las ENE comparten el ideal de maestro; sin embargo, la diferencia radica en las conductas reales de los docentes, lográndose en los primeros una consistencia entre lo esperado y lo real, que no se presenta en el segundo caso debido a la asociación de las características positivas dentro de un marco autorreferencial carente de autocríticas relacionadas con la acción pedagógica.

Referente al componente *Percepción del clima laboral*, es posible advertir que el ethos positivo se constituye por elementos reales que coinciden (isomorfismo) con las estructuras implícitas del profesor, es decir, el compromiso del docente con el Establecimiento Educativo va a estar determinado por la coherencia entre el conocimiento adquirido en forma práctica y la percepción que se genere de cada uno de los elementos que constituyen el Sistema Educativo: Director, profesores, infraestructura, recursos, alumnos, apoderados, etc. No obstante, el clima del Centro Educativo esta determinado por la visión que tienen los profesores del líder, relacionándose con la satisfacción laboral, percibida como dependiente de la gestión organizativa del Director/a, quien debe propiciar y potenciar las redes de interacción basadas en el respeto y la confianza entre los sujetos que conforman el sistema escolar.

Otra temática a considerar es lo referente a la *Reforma Educativa*, es decir, a las acciones tendientes a la innovación metodológica y didáctica asumidas o no, donde los profesores de la EE logran adaptarse a los nuevos requerimientos del Unidad Educativa, en cambio los docentes de la ENE presentan numerosos inconvenientes para implementar en forma pro-activa los cambios planteados por la Reforma, tendiendo a la justificación basada en elementos externos a ellos y no a una dificultad intrínseca de ésta; lo que ocurre por la negativa a invertir mayor tiempo en lectura, análisis y planificación de clases. Los profesores de la ENE no logran el cambio de paradigma debido a la rigidez y falta de apertura a nuevos lineamientos metodológicos generados por la falta de experimentación, donde la diferencia entre los profesores de la EE y la ENE esta dada por la *Conciencia de profesión*⁵.

Con relación a la evaluación, se incluyen en la *Visión de Reforma Educativa* los elementos; *Percepción de evaluación* y *Evaluación de la docencia*, donde el primero se constituye en lo referente al trabajo en el aula, donde los profesores de la EE incorporan nuevas estrategias de evaluación (autoevaluación,

⁵ Hace referencia al deber ser desde la perspectiva de la profesionalización.

coevaluación, etc.) que sean coherentes con los postulados de la Reforma, y que generen instancias en las que los alumnos participen en forma activa del proceso. Por otra parte, los docentes de las ENE mantienen estrategias evaluativas que han sido aplicadas en años anteriores y que priorizan el control y orden en el aula, es decir, se evita implementar evaluaciones que atenten contra la disciplina en la sala de clase. El otro elemento, se refiere al proceso evaluativo de los maestros, donde los profesores de las EE consideran que es un proceso con una finalidad correctiva, obviando toda intención punitiva. Esto último se presenta en los profesores de las ENE, quienes no apoyan la evaluación docente y la enmarcan como un proceso que busca la sanción poniendo en riesgo la estabilidad laboral. Lo que se explica fundamentalmente por la finalidad, auto-referida, de la evaluación utilizada por los docentes.

Con relación al elemento *Trabajo en el aula*, el profesor de la EE piensa que debe planificar los aprendizajes de acuerdo a criterios establecidos y a innovar en los procesos de enseñanza, es decir, no se inclina solamente por la *Percepción de los aprendizajes de los alumnos*, ya que parte de la premisa que los alumnos tienen la capacidad de aprender. De esta forma, el docente logra modificar su entorno para que coincida con el pensamiento e imagen que tiene sobre el alumno -que es positiva-, y generar entre educador-educando un clima de colaboración. Por otra parte, el profesor de la ENE no genera cambios en el entorno para que coincidan con la imagen que tiene del alumno, sino que percibe a los niños de la escuela en forma negativa, y por lo tanto tiende a predisponer el trabajo en el aula, sobre la base de las dificultades para aprender que presentarían los alumnos. Por lo tanto, las modificaciones externas que realiza el docente para con los estudiantes, estarían dadas por el compromiso con la enseñanza, es decir, se buscaría y re-busaría los elementos positivos de los alumnos a nivel cognitivo, y se generaría un vínculo afectivo entre profesor-alumno, lo que mantendría la consistencia interna del docente.

A modo de síntesis, se concluye que la acción de los docentes de la EE y ENE estaría determinada por la percepción del líder y la escuela, donde los elementos internos que conforman el pensamiento del profesor (teorías implícitas, creencias, percepciones e ideas) permitirían evaluar la realidad inmediata, que en algunos casos se adapta con la acción experimentada y en otros no; por ejemplo lo ocurrido en la asimilación de la Reforma Educativa, donde se debe destacar que el cambio en las estructuras implícitas se relacionaría con aspectos vivenciales, que permitirían adoptar nuevas respuestas adquiridas a partir de la experimentación con lo concreto y así guiar la acción hacia nuevas decisiones que posean un mayor repertorio de alternativas. Con relación a esta carencia en la experimentación e innovación que presenta el profesor de la ENE, lo mantiene actuando bajo un paradigma que se caracteriza por la imposibilidad de explorar nuevos métodos y respuestas, en cambio, los profesores de EE, se presentan flexibles a las modificaciones y con necesidad de innovar, lo que se constituye en una característica fundamental al momento de generar un cambio de paradigma, que puede ser el cambio de Reforma Educativa, motivo por el cual se lograron adaptar -los profesores- a las nuevas propuestas metodológicas sin adoptar una visión negativa de la innovación.

Finalmente, se puede afirmar que los elementos que componen el modelo explicativo, están presentes en la EE y en la ENE, sin embargo, las diferencias se pueden presentar en un plano externo o interno (conjunto de creencias, etc.) al profesor, donde el docente de la EE es capaz de modificar su entorno y los significados internos a partir de la experiencia e indagación, a diferencia de la ENE, donde el profesor no genera mayores esfuerzos en modificar el entorno y asumir las problemáticas internas como propias y no del sistema, conduciéndolo a un estado depresivo caracterizado por la desesperanza e indefensión.

Por lo tanto, el profesor que conforma un establecimiento con buenos resultados es aquel que percibe positivamente al Director/a y a la escuela, impulsándolo a la constante indagación y modificación de las

carencias del medio; con el fin de efectuar su acción docente de manera efectiva. Además, es un docente-investigador, poseedor de una alta autocrítica que genera soluciones reales en pro de los alumnos y los objetivos de la institución, actuando acorde a sus pensamientos y bajo una dirección que le permite desenvolverse de forma autónoma e independiente.

4. DISCUSIÓN

Según los hallazgos obtenidos, se puede afirmar que existen conocimientos y creencias que son compartidas por los profesores de las EE y las ENE, y que hacen alusión a aspectos de índole experiencial, determinada por el contexto histórico-generacional de los maestros que se denominan Representaciones Sociales (en adelante RS).

En este contexto conceptual, los conocimientos, creencias, pensamientos, teorías implícitas de los profesores acerca del líder están incluidas en un conjunto mayor denominado RS, porque reúnen las características señaladas por el autor, tales como: se comunican (los profesores intercambia información en distintos contextos; por ejemplo, en la Unidad Educativa, conversaciones formales e informales dentro y fuera del aula, reuniones, cursos de perfeccionamiento y pasantías), se adquieren en un contexto determinado (lugar donde se forman profesionalmente y realizan su acción docente, etc.), son dinámicas en su generación, pero lentas en su extinción, determinan conductas y prácticas sociales y se exponen a un proceso de modificación en la adquisición.

De acuerdo a la investigación realizada el pensamiento de los profesores acerca del líder constituye una RS, puesto que se caracteriza a un buen Director/a de una escuela por un estilo autoritario y centrado en el trabajo, con un gran conocimiento teórico-práctico de la pedagogía y con éxito en su gestión en beneficio de toda la comunidad, en especial de sus alumnos. Esta Representación Social determina la perspectiva que tenga el profesor acerca de la calificación de un buen o mal líder, y le adjudica la responsabilidad del éxito o el fracaso.

Así también, al hablar de creencias podemos considerar la siguiente cita de José Ortega y Gasset: Ideas y Creencias, en Marrero, (1993:205), que se refiere a lo siguiente:

“Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma [...] En ellas “vivimos nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa, no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente “contamos con ella”.

En cambio, las ideas, es decir, los pensamientos que tenemos sobre las cosas, sean originales o recibidos, no poseen en nuestra vida valor de la realidad. Actúan en ella precisamente como pensamientos nuestros y sólo como tales.”

El texto citado, manifiesta expresamente el carácter implícito del conocimiento adquirido a partir de la experiencia, y que se constituye en el foco de la presente investigación, la cual se enmarca en el paradigma de Pensamientos del Profesor propuesto por Clark y Peterson (1990) y Carlos Marcelo García (1987).

En el estudio realizado se analizó el pensamiento de los maestros que pertenecen a escuelas exitosas y no exitosas, seleccionadas de acuerdo a su rendimiento SIMCE obtenido históricamente. Por lo tanto, la

discusión estará centralizada en las características del pensamiento del profesor perteneciente a una EE y una ENE.

En primer lugar, los resultados obtenidos se enmarcan en un contexto psicológico caracterizado por creencias, representaciones y concepciones de los profesores, que permiten explicar los marcos de referencia que dan sentido y orientación a su quehacer pedagógico ya que se entrega la visión desde la perspectiva del propio profesor y no sobre los factores mediadores entre la enseñanza de los maestros y el rendimiento de los alumnos. Esta mirada analítica es una alternativa al enfoque externo caracterizado por un punto de vista conductista denominado "el paradigma proceso-producto".

La dualidad analítica, psicológica (interna)/administrativa (externa), es importante de tomar en cuenta para investigar críticamente los procesos de evaluación de la Calidad de la Docencia en la Tercera Región (y del país). Debido a las siguientes razones expuestas en el siguiente cuadro:

Psicológica (interna) (Pensamientos, creencias, ideas, etc.)	Administrativa (externa) (conductista, acciones observables)
1.- Los profesores piensan que sus acciones profesionales están determinadas por un buen líder. 2.- Los profesores manifiestan que los procesos de Reforma deben pasar primeramente por "la cabeza de los maestros" (cambios significativos en las representaciones mentales).	1.- El líder y la optimización de su gestión puede provocar cambios en las acciones pedagógicas de los profesores a su cargo. 2.- Sostiene que la Reforma implica cambio en la metodología, en la evaluación y en el modo de gestión educacional.

Como se puede observar, los planteamientos de esta investigación coinciden en su parte medular con el enfoque interno y por tanto con algunos estudios realizados desde una perspectiva cualitativa en la Universidad de La Serena⁶ y otras Universidades Chilenas.

Considerando los aspectos centrales obtenidos, se puede mencionar que las principales diferencias entre los maestros de EE y ENE, radica en los elementos que hacen alusión a la *Visión del liderazgo* y *Visión de escuela*, y que se constituyen en los componentes que permiten explicar el marco cognitivo que guía las acciones de los profesores de las EE y las ENE.

Primero, se logró determinar que si bien, las estructuras implícitas son rígidas y complejas en su modificación; pueden someterse a un proceso de cambio que es característico de los maestros de la EE.

Segundo, los cambios representacionales conllevan una acción objetiva, que puede ser denominada experimentación o práctica.

Tercero, las teorías implícitas de los docentes de EE y ENE pueden presentar diferencias o similitudes (a nivel de conocimiento), sin embargo, en los primeros se presenta una mayor flexibilidad en la modificación de estas estructuras.

Los puntos anteriores, constituyen para Pozo (2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 1997) un tercer nivel de análisis de las representaciones mentales, y poseen un alto nivel de restricción que imponen las teorías implícitas que tiene que ver con los principios subyacentes tanto a ellas como a las teorías

⁶ Dr. Jorge Catalán A. "Formación Inicial de Educadoras de Párvulo: Un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras", "La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores. Tesis Doctoral" (1997). Dra. Silvia López de Maturana. Tesis Doctoral "Construcción Sociocultural de la Profesionalidad Docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo" (2003).

científicas. Por lo tanto, para generar cambios conceptuales se deben modificar estos principios, que son de tres órdenes: 1) *ontológicos*, tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento; 2) *epistemológicos*, supuestos implícitos sobre las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; 3) *conceptuales*, formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría.

Con relación a lo anterior, el maestro de la EE logra modificar ciertas estructuras implícitas para generar innovaciones educativas, pudiendo lograr cambios en las relaciones de poder en el aula, partiendo de la premisa que todos los alumnos tienen la capacidad de aprender (Visión positiva del alumno), y por lo tanto el interés del docente se centra en la enseñanza, impulsado por la motivación de favorecer el aprendizaje de los alumnos. En este contexto y siguiendo a Pozo (2001), el profesor de la EE logra transformar su pensamiento, produciendo un cambio a nivel ontológico, epistemológico y conceptual, a través de un proceso de explicitación progresiva de las estructuras implícitas, donde el maestro exitoso logra tomar conciencia progresivamente sobre su propio conocimiento de la realidad en la cual se encuentra inserto laboralmente. Los profesores de la EE logran explicitar constantemente sus estructuras implícitas, debido a que desarrollan un adecuado trabajo en equipo (centrado en la tarea), lo que les permite la formalización del lenguaje, y que según Pozo (2000) es un requisito fundamental, debido a que el lenguaje hace comunicables las teorías implícitas transformándolas en objeto de reflexión y diálogo, y por ende, accesibles a la conciencia o explícitas. Las siguientes prácticas facilitarían la explicitación:

- a) El trabajo en equipo.
- b) Las planificaciones conjuntas.
- c) Acceso a otras experiencias y contextos de interacción (pasantías).

Las prácticas anteriores no están presentes en los profesores de la ENE, más bien, se caracteriza por un monólogo colectivo, donde no se favorece el intercambio de información, transformándose la tarea profesional en un hacer individual sostenido por creencias que no se logran hacer explícitas.

Los profesores de las EE, se encuentran insertos en un sistema que perciben positivamente y que les permite, según Pozo y Crespo (1998), efectuar tres procesos fundamentales y complementarios:

1. Reestructuración o construcción de nuevas estructuras representacionales que superen las simples estructuras asociativas de las teorías implícitas.
2. La explicitación progresiva de esas teorías implícitas.
3. Una integración jerárquica de las representaciones implícitas a medida que son redescritas en los nuevos sistemas de representación explícitas.

Los profesores de la EE se constituyen en un ethos positivo, donde pueden generar cambios sustanciales en lo referente a lo educativo, debido a que logran modificar el conocimiento sin considerarlo como reflejo fiel del objeto, y son capaces de construirlo en un contexto social y cultural determinado, que les permita obtener nuevas alternativas de acción.

Lo anterior, se relaciona con la *Visión de Liderazgo*, que resulta de gran relevancia en la escuela exitosa, debido a que propicia los procesos anteriormente mencionados y produce coherencia interna en los docentes, ya que las RS sobre el líder se corresponden con la realidad, y apuntan a las capacidades que tiene el Director/a, generando compromiso con éste.

Por otra parte, en la ENE no se favorece el trabajo en equipo y las instancias de interacción; además la imagen de líder no calza con la RS que tienen los docentes sobre un buen líder, lo que genera falta de compromiso con la conducción del Director/a y que generan, por tanto, acciones conducentes a la frustración.

Por lo tanto, el profesor de la ENE no genera instancias de interacción profesional que le permita estar constantemente explicitando, lo que produce un repertorio reducido, o más bien dicho, rígido y centrado en paradigmas antiguos que limitan el ámbito de acción, ya que las teorías implícitas reducen una amplia gama de respuestas del docente en el aula. Lo que es señalado por Marcelo (1987) de la siguiente forma:

“Las creencias y las teorías implícitas de los profesores sirven al igual que las rutinas a las que ya nos hemos referido, para reducir la necesidad de procesamiento de la información del profesor. De esta forma, los problemas que se presentan en clase no han de ser resueltos cada vez que ocurren, sino que el profesor tiene ya un “patrón de comportamiento” con el que abordar estos problemas”. (1987:108)

Con relación a la cita anterior, el profesor de la EE tendría un repertorio más amplio de posibles acciones que el del profesor de la ENE, por el simple hecho de estar constantemente explicitando lo implícito, partiendo de un proceso de autocrítica e intercambio de información que facilita la toma de conciencia y potencia la meta-cognición de los maestros.

Por último, se puede afirmar que la competencia en la toma de decisiones es una característica de los maestros de la EE y es parte, no solamente, del quehacer pedagógico, sino que también es aplicable a las acciones cotidianas, conformándose una práctica frecuente basadas en un conjunto de ideas que determinan la conducta del profesor. En cambio el docente perteneciente a una ENE, no presenta un conjunto actualizado de ideas que le permitan enfrentar las demandas del entorno educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. y Álvarez, M.I. (1991). Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Proyecto Fondecyt N° 1880405*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar. Análisis comparado. Serie de Estudios Públicos n°47. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Bitar, S. (10 de Mayo de 2004). *Mineduc*. Recuperado el 15 de Octubre de 2006, de Mineduc: <http://www.mineduc.cl>
- Brunner, J. J. (2005). El Fracaso de la Reforma. *Temas Públicos*, pp. 7-12.
- Catalán, J. (1997). La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores. Tesis Doctoral, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Clark, C. y Peterson P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrok, La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos (pp. 443-539). Barcelona: Paidós-MEC.
- Cook, T.D., Reichardt, Ch.S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Gairín, J., Darder, P. (1995). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis.

- Goetz, J.P. y Lecompte, L.O. (1990). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. *Educar 30*.
- Jodelet D., Moscovici, S. (1986). *Psicología Social I y II. Pensamiento y vida social Psicología Social y Problemas. Cognición y desarrollo Humano*. Ediciones Paidós. Título original: Psychologie Sociale.
- López de Maturana, S. (2003). *Construcción Sociocultural de la Profesionalidad Docente: Estudio de Casos de Profesores Comprometidos con un Proyecto Educativo*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Lorenzo Delgado, M. (1995). Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Marcelo García, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Ediciones CEAC. Barcelona:España.
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. En Montero, L. y Vez, J. M. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Chile: Tórculo.
- Marcelo García, C. (1999). Formación de profesores para el cambio educativo. Barcelona: EUB.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Revista Educar 21*, pp. 103-117
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social I y II. Pensamiento y vida social Psicología Social y Problemas. Cognición y desarrollo Humano*. Ediciones Paidós.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003a). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2003b). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F.J. Murillo (Coord.). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Revisión Internacional sobre el estado del arte (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pozo, J.I. (2003). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- Pozo, J.I. (2001). *Humana Mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Editorial Morata.
- Pozo, J.I. (2000). *Concepciones de Aprendizaje y cambio educativo*. *Revista Ensayos y experiencias 33*, pp. 4-13.
- Rivas, J. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar marco institucional y comportamiento individual. *Revista Educar 31*, pp.109-119.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, J. y Marrero, J. (1993). *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Zorrilla, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en México. Estado del Arte. En: Murillo, F.J. (Coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional del estado de la cuestión (pp. 353-390). Bogotá: Convenio Andrés Bello.



UNA RELACIÓN INVISIBILIZADA EN LOS CONTEXTOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: LA IDENTIDAD PROFESIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Verónica Lizana Muñoz

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art5.pdf>

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2008
Fecha de dictaminación: 3 de marzo de 2009
Fecha de aceptación: 20 de marzo de 2009



El origen de esta investigación se encuentra en mi experiencia en la Formación Docente Inicial. Como estudiante de pedagogía y dirigente estudiantil en una universidad chilena estatal pude vivenciar la desarticulación epistemológica, axiológica, ontológica y ética en sus líneas de formación, enfoques curriculares y perfiles de egreso. Estos contextos formativos evidenciaban contradicciones, tanto en las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento pedagógico e (inter)disciplinar, como en los procesos de constitución y transformación cultural de los actores educativos. Asimismo, la Facultad de Educación administraba independientemente la formación pedagógica y sus especialidades, por lo que “las autoridades académicas en sus respectivos feudos burocráticos y los/las formadores/as de docentes en sus parcelas intelectuales” entendían que “los/las estudiantes de pedagogía son responsables de articularlas en su futuro ejercicio profesional”.

En términos generales y salvo honrosas excepciones, mi formación pedagógica reflejaba una racionalidad curricular académica y técnico-práctica. Los/las docentes determinaban los contenidos programáticos de la asignatura, definían una metodología vertical, normativa y prescriptiva, e implementaban una evaluación centrada en el producto. En estas prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje había escasos espacios para reflexionar acerca de la formación personal, académica, profesional y social de los/las futuros/as profesores/as. Si bien, estas asignaturas explicitaban, engrandecían y glorificaban el rol protagónico de los/las docentes, implícitamente estaba la concepción que “éstos/as son reproductores/as oficiales de planes y programas curriculares”. Estos elementos discursivos y no discursivos mantenían una alianza estratégica con el imperativo heterosexual y una complicidad con la norma del sexo, cuyas inequidades de clase, género y etnia segmentan los resultados académicos y las expectativas profesionales en el Sistema Nacional de Educación.

Con algunos matices, mi formación en la especialidad proyectaba una racionalidad curricular crítica de (re)construcción social. El énfasis estaba en las perspectivas constructivistas, que configuraban-circunscribían, posicionaban-demarcaban y regulaban-diferenciaban nuestros intereses, necesidades y expectativas como actores protagónicos/as. Por ejemplo, en las asignaturas de Metodología por Proyecto (Línea Comunicativo-Textual) se definían comunitariamente las reglas de convivencia, los contenidos programáticos, las temáticas de investigación individual o grupal, y los criterios de evaluación. Si bien, estas autoridades y académicos/as implementaban una pedagogía dialógica, democrática y horizontal entre adultos/as, sus discrepancias se evidenciaban en los modelos socioculturales, biopolíticos y/o médico-clínicos sobre la integración e inclusión educativa. Pero sin lugar a dudas, estos espacios, ámbitos de acción y productos culturales fueron fundamentales durante mis cinco años de formación docente, puesto que se constituyeron en el soporte de mis operaciones representacionales y experiencias identitarias como profesora.

Por consiguiente, esta institución formadora de docentes segmentada en académicos/as, funcionarios/as y estudiantes, con sus múltiples políticas de gestión, administración y organización, reflejaba “los resabios totalitarios de la dictadura militar y los silencios cómplices de los gobiernos de la concertación”. “Esta limpieza ideológica, liberalización económica y conservadurismo intelectual” conformaron los modelos explicativos sobre una universidad pedagógica estatal, donde “los mecanismos de control y vigilancia la cercenaron de su origen republicano, laico e (inter)disciplinar, y la escindieron de su cuerpo institucional”. Asimismo, estos principios plasmaron las unidades de sentido de su comunidad universitaria, donde “los mecanismos de subordinación y docilización torturaron-desaparecieron-encarcelaron los cuerpos de sus actores protagónicos/as”. De este modo, la formación docente “visibilizaba un cuerpo de saberes aséptico-esterilizado, asexuado-neutral y ahistórico-apolítico-

atemporal”, y los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía “invisibilizaban sus sexos-cuerpos-sexualidades en los contextos socioeducativos”. Mientras, el cuerpo institucional controlaba-vigilaba “los recuerdos, añoranzas y viejas consignas de un Estado Docente”, los cuerpos individuales subordinaban-docilizaban “la historia emblemática de una educación pública... un proyecto de calidad con equidad para los/las ciudadanos/as chilenos/as”.

1. MARCO DE REFERENCIA

A nivel internacional y nacional se evidencia un profundo interés en la Formación Docente Inicial, ya que ésta condiciona el umbral del estatus profesional, el espacio de dispersión de sus actores protagónicos/as, y el campo de emergencia de las estrategias político-educativas. A continuación, se revisan los principales aspectos de esta discusión.

En términos generales, los países de la Comunidad Económica Europea han adoptado dos modelos de formación docente, el simultáneo y el consecutivo. El primero describe una formación más extensa, dado que los/las estudiantes de pedagogía ingresan a una edad temprana; en cambio, el segundo refiere a una formación relativamente más corta, ya que éstos/as ingresan después de haber obtenido un título en la Educación Superior. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes consideran como criterio de selección las calificaciones académicas, es decir, las obtenidas tanto en los contextos y procesos formativos, como en los exámenes de ingreso. (Eurydice, 2002).

Estos requisitos junto con el número de vacantes se mantienen como decisiones del nivel central, él que intenta equilibrar las fluctuaciones del mercado laboral y las estrategias político-educativas. De este modo, se espera que “la liberalización, autonomía e innovación institucional” garanticen la calidad con equidad, en las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento pedagógico e (inter)disciplinar. En este sentido, se presentan diferencias sustantivas y significativas entre estos países, puesto que algunos privilegian las competencias profesionales por sobre las pedagógicas. Por ello, han intervenido el currículo indistintamente en las siguientes áreas: el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs); la atención de los/las inmigrantes y de las personas con Necesidades Educativas Especiales, Transitorias o Permanentes; la gestión administrativa, la comunicación y el comportamiento en las instituciones educativas. (Eurydice, 2002).

Asimismo, se observan discrepancias “sobre el método de inserción o el periodo de transición” entre la Formación Docente Inicial y el ejercicio profesional. El primero se inserta en la etapa final de esta formación, donde los/las estudiantes son evaluados/as exhaustivamente “en el lugar de trabajo”. El segundo describe las medidas de apoyo a los/las docentes principiantes, donde “los/las profesionales” reciben ayudas tangenciales para superar dificultades emergentes. Si bien, las últimas investigaciones evidencian que la práctica pedagógica progresiva en las instituciones educativas obtiene mejores resultados, ya que se inserta en una trayectoria e itinerario socio-profesional, persisten las debilidades en “estas modalidades de inserción o de transición”. Debido principalmente a la desvinculación entre las instituciones formadoras de docentes y los centros educativos, y la insuficiente especialización en esta materia. (Eurydice, 2002, 2006; Fuentealba, 2003; Latorre, 2006).

En Estados Unidos, se observa una profunda transformación en las estrategias político-educativas, estos estándares de calidad y sistemas de medición mediatizan las condiciones formativas, laborales y salariales del profesorado. Asimismo, las instituciones educativas han modificado los contenidos

pedagógicos e (inter)disciplinarios, “un currículo multicultural” que articule los intereses y expectativas de las comunidades, las actividades y metodologías en el aula, y la integración de niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales. Estos cambios intentan potenciar a los/las docentes como “profesionales de la educación”, una participación comprometida, tanto con los programas de investigaciones que evalúan el impacto de las prácticas de enseñanza en los procesos de aprendizaje de los/las estudiantes; como con los programas de actualización y formación continua, que destinan recursos económicos y disponen de los tiempos necesarios. (Villegas-Reimers, 2002; UNESCO, 2002).

En relación a las instituciones formadoras de docentes, se han implementado certificaciones específicas para la modalidad formativa; la selección, continuidad y consistencia de la malla curricular; los contenidos pedagógicos e (inter)disciplinarios; la carga horaria de las prácticas progresivas; entre otros aspectos. En este sentido, el cambio más significativo corresponde a la vinculación de las instituciones formadoras con las escuelas primarias y secundarias, lo que potencia “las perspectivas de los/las candidatos/as a maestros/as”. Estas exigencias son gubernamentales, los organismos responsables de la acreditación procuran fortalecer una carrera profesional en los/las docentes, su actualización permanente y sistemática, en distintas etapas y niveles de complejidad. (Villegas-Reimers, 2002; UNESCO, 2002).

En América Latina, se evidencia una mayor articulación entre la Formación Docente Inicial, el estatus profesional y la calificación académica de sus actores protagónicos/as. En la última década, estos países han implementado un conjunto de estrategias político-educativas, las que procuran monitorear la continuidad de los contenidos pedagógicos e (inter)disciplinarios; la innovación según los avances científicos y tecnológicos; y la flexibilidad de las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. De esta manera, se intenta atender a las emergentes transformaciones históricas y socioculturales de la región. (OREAL, UNESCO, PROEDUCA-GTZ, 2004; Vaillant, 2005).

Estos programas de mejoramiento de la calidad con equidad, están principalmente diseñados para la enseñanza básica o primaria, y la media o secundaria. Por ello, se amplió la jornada escolar; se focalizaron medidas especiales para los sectores más vulnerables de la población; se confeccionaron instrumentos estandarizados de medición; y se buscaron responsabilidades profesionales ante los resultados académicos de los/las estudiantes. Una agenda concertada, donde los intereses, necesidades y exigencias de los contextos internacionales y locales están alineados con la mejora significativa y sustantiva de los índices educativos. (OREAL, UNESCO, PROEDUCA-GTZ, 2004; Vaillant, 2005).

En el “Encuentro Internacional sobre Desarrollo Profesional de los/las Docentes en América Latina y el Caribe” (Lima, 2003), se establecieron criterios de evaluación para la calidad, coherencia y consistencia de la formación inicial del profesorado. Estas instituciones formadoras se comprometieron a evaluar sus perspectivas epistemológicas, axiológicas, ontológicas y éticas, según el marco democrático de los “Estados Latinoamericanos (Pre o Post Modernos)”. Por consiguiente, se espera que estos “perfiles profesionales” potencien los conocimientos, competencias y actitudes de las futuras generaciones, lo que a su vez, implica especificarlos en la formación personal, académica, profesional y social de los/las futuros/as profesores/as.

En las últimas décadas, el Gobierno de Chile ha implementado un conglomerado de estrategias político-educativas, el que ha transformado las condiciones formativas, laborales y salariales del profesorado. Estas exigencias han posicionado a los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio en el núcleo de la discusión pública, dado que el aumento de la inversión económica no se condice con la disminución de los resultados académicos de niños, niñas y jóvenes en el

Sistema Nacional de Educación. Este cuestionamiento generalizado “tiene como telón de fondo”, tanto las inequidades de clase, género y etnia, como la lógica simbólica, normativa y económica, en los procesos de “modernización y burocratización del Estado Chileno”. (Cox, 2003; SIMCE 2003,2004, 2005; TIMSS, 2003; MINEDUC, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso, 2006).

En el marco de la reforma educacional, durante los años 1997 y 2002 se implementó el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, PFFID. Estos recursos económicos se destinaron a diecisiete universidades, de las cuales catorce pertenecen al Consejo de Rectores y tres son privadas. Sus cambios más significativos fueron la incorporación progresiva de la práctica pedagógica y el desarrollo de competencias en la escuela; los estándares de egreso para los/las estudiante de pedagogía; la actualización curricular; las pasantías al extranjero de los/las formadores/as de docentes; el mejoramiento de la infraestructura y el soporte tecnológico de las facultades de educación; y la atracción de los mejores puntajes académicos a las carreras pedagógicas. (Avalos, 2002; MINEDUC, 2005).

Otra importante iniciativa fue la implementación del Marco para la Buena Enseñanza, MBE, (2003), un instrumento técnico-pedagógico elaborado por expertos/as del Ministerio de Educación, de la Asociación Chilena de Municipalidades, y del Colegio de Profesores/as. Él que describió los siguientes ámbitos: la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de los/las estudiantes, y las responsabilidades profesionales. Estos ámbitos tienen como propósito fortalecer a los/las docentes principiantes y experimentados/as, y a los programas y propuestas formativas. Asimismo, se esperaba una mayor socialización, participación y fiscalización de las comunidades, de manera que reconocieran el estatus profesional de las prácticas pedagógicas y la obligación de la evaluación docente. (MINEDUC, MBE, 2003)

Aunque se observan avances en las estrategias político-educativas, la Comisión sobre Formación Docente Inicial señala la persistencia de nudos críticos en las instituciones formadoras de docentes, los que se relacionan principalmente con la gestión institucional, el marco curricular y los actores educativos. El primero y segundo constatan la fragmentación en las líneas de formación, enfoques curriculares y perfiles de egreso, la escasa investigación educativa, y la desvinculación con el Ministerio de Educación, los centros escolares y las otras universidades. Y el tercero, evidencia que las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento pedagógico e (inter)disciplinar “no se hace cargo” de las operaciones representacionales y experiencias identitarias de sus actores protagónicos/as. (Cárdenas, 2001; MINEDUC, 2005)

Por consiguiente, las perspectivas epistemológicas, axiológicas, ontológicas y éticas de la Formación Docente Inicial no han materializado relaciones más colaborativas, abiertas, dinámicas y sinérgicas con el Sistema Nacional de Educación. Por ello, el Plan de Desarrollo Estratégico 2006 – 2010 intenta fortalecerla mediante las siguientes iniciativas: (Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso, 2006)

- a. Alinear la formación personal, académica, profesional y social con estándares de calidad, de manera que estos conocimientos, competencias y actitudes impulsen la acreditación institucional y la evaluación de las carreras pedagógicas. Sobre todo fiscalizar los programas especiales de formación docente.
- b. Vincular a los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio, una relación estratégica que potencia la calidad con equidad de las instituciones educativas.

- c. Renovar el cuerpo académico de las instituciones formadoras de docentes, incorporando a los/las profesores/as destacados/as del Sistema Nacional de Educación. Se trata de articular “el mundo de la academia” con las necesidades, intereses y expectativas “del mundo escolar”.
- d. Promover la investigación educativa a través de fondos especiales y centros (inter)disciplinarios, la que incentive “la liberalización, autonomía e innovación de las instituciones formadoras de docentes”.
- e. Aumentar los recursos económicos y diversificar los programas de becas, para que así los/las estudiantes de pedagogía ingresen, permanezcan y egresen de sus estudios.

En síntesis, la Formación Docente Inicial se ha transformado en un campo de estudio, y los contextos y procesos formativos en unidades de análisis, cuyos propósitos de corto, mediano y largo alcance (in)visibilizan el éxito o fracaso de las estrategias político-educativas. Al respecto, se entiende que la formación inicial y continua del profesorado constituye una carrera profesional, cuyas etapas de profundización y niveles de complejidad potencian sus prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Estas medidas relevan el rol protagónico de los/las docentes, un análisis sobre las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento, las adecuaciones metodológicas según las particularidades del contexto, y las necesidades, intereses y expectativas de las nuevas generaciones.

Por consiguiente, las perspectivas internacionales y nacionales sobre Formación Docente Inicial han configurado a “un/a profesional de la educación”, con altos niveles de experticia en conocimientos pedagógicos, (inter)disciplinarios, metodológicos e investigativos. Asimismo, éstas han construido estándares de calidad y sistemas de medición, tanto para el ingreso, permanencia y egreso de dicha formación, como para las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje de los actores educativos. Si bien, se relevan las experiencias significativas, (inter)disciplinarias, flexibles y atingentes en los contextos y procesos formativos, éstos mantienen una relación invisibilizada con la lógica simbólica, normativa y económica del género. La que explícita e implícitamente configura la formación personal, académica, profesional y social de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía, y profesores/as en ejercicio. (Colegio de profesores/as de Chile, 2004)

2. CONFIGURACIÓN DE LA *IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE* DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las últimas investigaciones sobre identidad profesional se focalizan en las prácticas discursivas del profesorado. Estos textos orales y escritos describen, tanto los mecanismos y las características de la experiencia identitaria, como los distanciamientos entre las condiciones formativas, laborales y salariales. Al respecto, se evidencia una situación contradictoria, mientras que “las nuevas estrategias político-educativas” aumentan los sistemas de control y vigilancia hacia la profesión docente, “los recursos económicos y la disponibilidad de tiempo para perfeccionamiento y actualización conforman una responsabilidad personal”. “Una inversión profesional”, que no mejora las condiciones laborales y salariales de los/las profesores/as, ni asegura su permanencia en el sistema. (Piña, 1988; Bolívar, Fernández y Molina, 2004; Vaillant, 2005).

En este sentido, la crisis identitaria de los/las docentes está fuertemente asociada a la desvalorización del estatus profesional, y el aumento del stress por los múltiples roles y funciones que deben desempeñar en las instituciones educativas. Asimismo, se observa una disociación entre los conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinarios y los que demandan “las reformas educativas profesional”; y una desvinculación entre

los contextos y procesos formativos, y “las nuevas problemáticas de la práctica docente”. Una situación que explicaría la desmoralización y el malestar de los/las profesores/as, la disminución de los índices educativos, y el desinterés hacia la profesión docente. (Molina, 2001, 2005; Bolívar, Fernández y Molina, 2004, Vaillant, 2005; MINEDUC, 2005).

Desde la sociología y psicología educacional, la configuración de la identidad se entiende como un proceso de identización y de identificación. Mientras que el primero describe su dimensión psicológica, una reflexión metacognitiva sobre la constitución del Yo, el segundo caracteriza su dimensión social, el sentido de pertenencia con una comunidad y la instauración de lazos familiares, nacionales, religiosos, culturales, profesionales, entre otros. Asimismo, la formación docente ha configurado la identidad a partir de las siguientes dimensiones: (Bolívar, Fernández y Molina, 2004; Molina, 2005).

- a. **Dimensión social.** Procesos de socialización en espacios de interacción, donde la imagen-apariencia-reacción sobre sí mismo/a se configura y (re)conoce en “el/la otro/a significativo/a”. De esta manera, la identidad social define la individualidad a partir del saber-convivir de los/las sujetos, cuya ubicación en “el estado-nación” circunscribe la materialidad del Yo, y sus grados de “diferenciación-identificación con los/as otros/as semejantes o distantes”.
- b. **Dimensión personal.** Procesos de (re)definición del YO, los que transforman la imagen-apariencia-reacción sobre sí mismo/a y el funcionamiento del aparato psíquico. Por consiguiente, la identidad personal describe la individualidad a partir del saber-ser de los/las sujetos, en ésta convergen las negociaciones en la atribución y adjudicación de la misma.
- c. **Dimensión formativa.** Procesos de formación personal, académica, profesional y social, donde el ejercicio docente está asociado a ciertos espacios, ámbitos de acción y productos culturales. Estas condiciones de (re)producción y distribución están comprometidas con una cierta lógica simbólica, normativa y económica, cuyos “modelos explicativos y unidades de sentido” (re)significan sus conocimientos, competencias y actitudes. De este modo, la identidad docente define la individualidad a partir del saber-conocer de los/las sujetos, un proceso que transita por las políticas de identidad definidas para los grupos, “los dispositivos-tecnologías de la formación”; y los puntos de conexión con la historia personal y sociocultural.
- d. **Dimensión profesional.** Proceso de inserción en los contextos socioeducativos, estos itinerarios y/o trayectorias configuran las operaciones representacionales y experiencias identitarias sobre el ejercicio profesional de la docencia. De esta manera, la identidad profesional docente describe la individualidad a partir del saber-hacer de los/las sujetos, cuyos “modelos explicativos y unidades de sentido” se materializan, estabilizan y legitiman en las instituciones educativas.

La tematización de estas dimensiones no ha considerado los procesos de subjetivación, es decir, las unidades de sentido de las imágenes-apariencias-reacciones sobre sí mismo/a; y los procesos de objetivación, esto es, los modelos explicativos sobre el saber-convivir, saber-ser, saber-conocer y saber-hacer, de las identidades de género. Estos procesos (re)significan “la diferencia-semejanza sexual”, materializan “los sexos-cuerpos-sexualidades de sujetos y no sujetos”, y condicionan histórica y socioculturalmente las relaciones de género y la división sexual del trabajo. En este sentido, la identidad profesional docente esta condicionada, tanto por las operaciones representacionales asociadas a la división sexual del trabajo, las que sustentan una complicidad con la norma del sexo; como por las experiencias identitarias relativas a las relaciones de género, las que mantienen una alianza estratégica

con el imperativo heterosexual. (Foucault, 1981, 1987, 1997; Scott, 1990; Chartier, 1992; Lamas, 1996, 1998; Cherryholmes, 1999; Bourdieu, 2000; Butler, 2002; Talburt, Steinberg, 2006).

De este modo, los dispositivos de la sexualidad y las tecnologías del poder-saber productivo describen la lógica simbólica, normativa y económica del género. Al respecto, los dispositivos se entienden como elementos, unidades y relaciones, discursivas y no discursivas, que justifican, interpretan e (in)visibilizan ciertas prácticas. Su análisis implica una descripción genealógica, puesto que las condiciones de (re)producción y distribución del saber (in)visibilizan las estrategias y tácticas del poder. Estas tecnologías de poder-saber productivo configuran la dimensión personal, académica, profesional y social de los/las sujetos, puesto que sus modelos explicativos “están sometidos/as y/o sujetos/as” a los mecanismos de control y vigilancia; y sus unidades de sentido “están sometidos/as y/o sujetos/as” a los mecanismos de subordinación y docilización. (Foucault, 1976, 1992; Zizek, 2001; Butler, 2002; Castro, 2004)

En estas prácticas discursivas subyacen los criterios de su formación. Éstos dependen de un conjunto de reglas, él que lo construye teórico y analíticamente como formación discursiva. El umbral de transformación visibiliza las condiciones de (re)producción y distribución de estas reglas; y él de correlación relaciona estas formaciones discursivas con su funcionamiento en los contextos no discursos. De esta manera, en la Identidad Profesional Docente subyacen los elementos, unidades y relaciones, discursivas y no discursivas. Su umbral de transformación y de correlación configuran-circunscriben, posicionan-demarcan y regulan-diferencian “una ontología de sí mismo/a en relación con el poder, la verdad y la moral”. (Foucault, 1992, 1997; Castro, 2004).

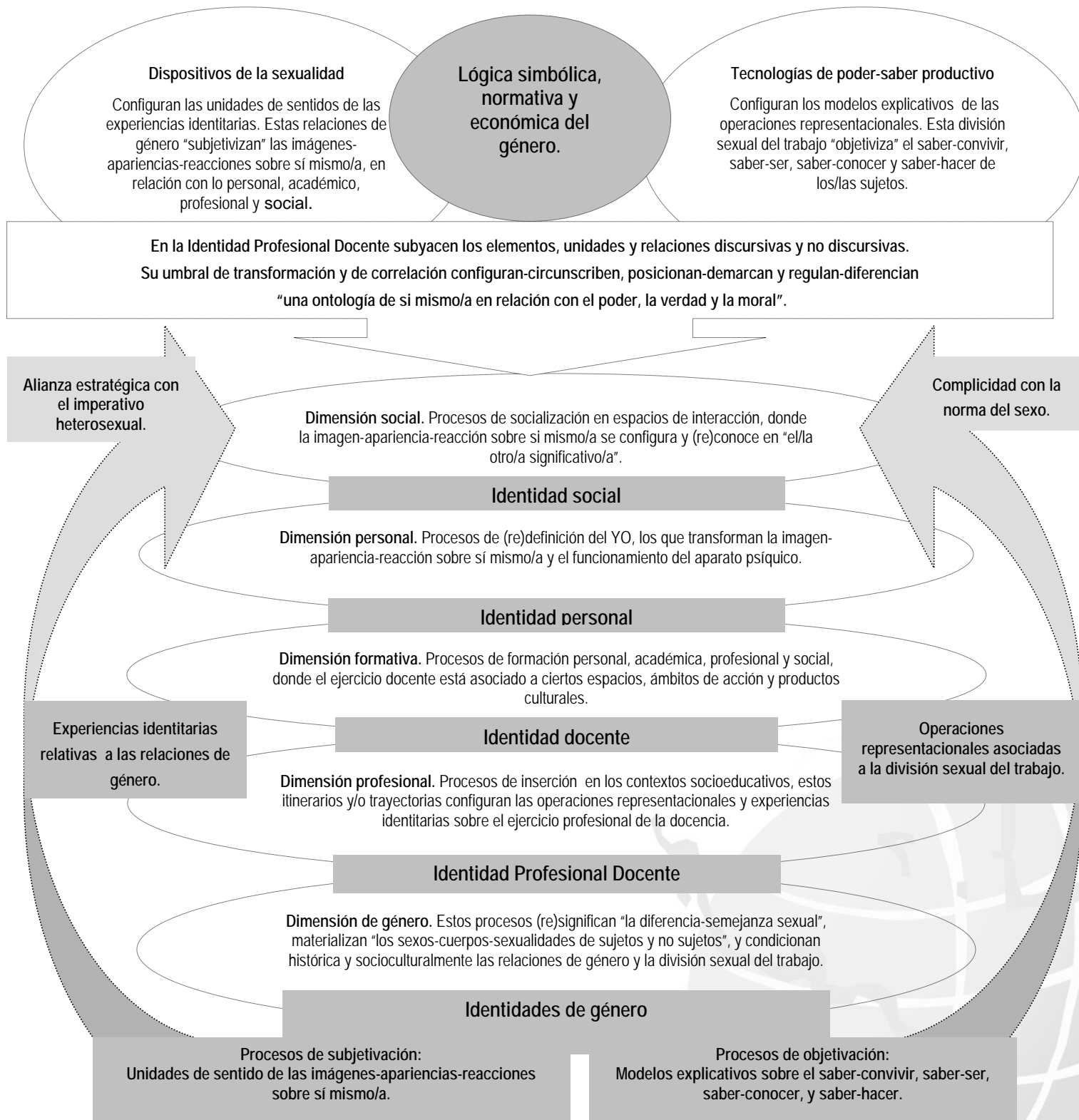
Desde la lógica simbólica, normativa y económica del género, los dispositivos de la sexualidad configuran las unidades de sentido de las experiencias identitarias. Estas relaciones de género “subjetivizan” las imágenes-apariencias-reacciones sobre sí mismo/a, en relación con lo personal, académico, profesional y social. Por su parte, las tecnologías del poder-saber productivo configuran los modelos explicativos de las operaciones representacionales. Esta división sexual del trabajo “objetiviza” el saber-convivir, saber-ser, saber-conocer y saber-hacer de los/las sujetos. (Laurentis, 1991; Martínez, 2002; Espinosa, 2003; Curiel, 2004)

Por lo tanto, se trata de tensionar a la Formación Docente Inicial de la siguiente manera:

- ¿Los/las formadores/as de docentes y estudiantes de pedagogía visibilizan “el sexo-cuerpo-sexualidad” que (re)producen y distribuyen en estos contextos y procesos formativos?
- ¿Cómo se configuran-circunscriben, posicionan-demarcan y regulan-diferencian “los sexos-cuerpos-sexualidades de sujetos y no sujetos”, en sus líneas de formación, enfoques curriculares y perfiles de egreso?
- ¿Cómo se expresa “el sexo en el cuerpo de saberes” de la formación personal, académica, profesional y social de los/las futuros/as profesores/as?
- ¿Cuáles son “los sexos-cuerpos-sexualidades que importan” en los conocimientos pedagógicos e (inter)disciplinares?
- ¿Cuáles son “las fantasías eróticas que expresan” las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje?
- ¿Quién es “el/la sujeto de goce y el/la objeto de deseo”, en las aulas escolares y universitarias?
- ¿Para quién(es) está permitido “el uso de los placeres”, en las estrategias político-educativas?

Para una mejor comprensión de estas ideas, a continuación se presenta un mapa conceptual.

CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO



3. CONCLUSIÓN

A nivel internacional y nacional, la Formación Docente Inicial está inserta en una amplia discusión, por lo que es fundamental tensionarla desde la lógica simbólica, normativa y económica del género. En este sentido, los dispositivos de la sexualidad y las tecnologías de poder-saber productivo configuran las experiencias identitarias y operaciones representacionales de sus actores protagónicos/as. Y “los dispositivos-tecnologías” de la formación personal, académica, profesional y social (re)significan “la diferencia-semejanza sexual”, materializan “los sexos-cuerpos-sexualidades de sujetos y no sujetos”, y condicionan histórica y socioculturalmente las relaciones de género y la división sexual del trabajo. (De)construir estas prácticas discursivas implica visualizar la fragmentación, nomadismo y marginalidad, en estos procesos de subjetivación y de objetivación.

La configuración de la Identidad Profesional Docente desde una perspectiva de género, permitiría develar “los sexos-cuerpos-sexualidades que importan”, tanto en sus espacios, ámbitos de acción y productos culturales, como en sus conocimientos, competencias y actitudes. Un compromiso con las estrategias político-educativas, cuyos estándares de calidad y sistemas de medición procuran mejorar “la calidad con equidad” de las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Y un compromiso con los acuerdos internacionales, donde “la calidad con equidad de clase, género y etnia” constituye un imperativo para los Sistemas Nacionales de Educación. (Freixas y Fuentes-Guerra, 1994; Fraser, 1997; Cornejo, 1998; Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO, 2000; hooks, 2000, 2006; Hexagrama Consultores, FLACSO, IESCO, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de Educación.
- Bolívar, A. Fernández, M. Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. En Forum: Qualitative Social Research Volumen 6. Número 1. Artículo 12, disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Cárdenas, A. (2001). *Estudio comprensivo del discurso de estudiantes de pedagogía: su voz y el proceso de formación docente*. Chile: Tesis de Magíster en Investigación Educativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor. S.A.
- Colegio de Profesores de Chile (2004). *Educación y Género*. Chile: Departamento de Comunicaciones Área Mujer, Familia y Calidad de Vida. Servicio Nacional de la Mujer. SERNAM.

- Cornejo, J. (1998). *Preparación de profesores y formadores para una educación de calidad y equidad*. Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos: Una educación con calidad y equidad.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Curiel, O. (2004). *Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras*. Revista Electrónica N° 36.
- Espinosa, Y. (2003). *La política educativa perforada por la política de identidad en la era pos-identitaria. Cuando al fin nos acomodamos en el barco ya tenemos que bajarnos*. Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género. Vol.1. N° 1.
- Eurydice (2002, 2006). *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. Report I. The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. General lower secondary education. Brussels: European Commission.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1981). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Volumen 1. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Volumen 2. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. Volumen 3. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *La Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Fraser, N. (1997). *Justicia social*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1994). *La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado*. Revista de Educación N° 304.
- Fuentealba, R. (2003) *La inserción profesional de profesores principiantes de Enseñanza Media del área humanista, de la Región Metropolitana*. Chile: Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hexagrama Consultores, FLACSO, IESCO. (2006). *Equidad de género y reformas educativas*. Argentina, Chile, Colombia, Perú.
- Hooks, B. (2000). *Desafío al capitalismo y al patriarcado*. Entrevista en Z Magazine. Traducción Juan Romero y Alfred Sola.
- Hooks, B. (2006). *Comunidad de aprendizaje: Una pedagogía de la esperanza*. Traducción Jorge Ossa. Universidad de Antioquia.
- Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO (2000). *Mujeres Latinoamericanas en cifras*. Chile: Instituto de la Mujer.
- Jodelet, D. (1989). *La representación social: fenómenos, conceptos y teorías*. Paris: Presses Universitaires.

- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM: Coordinación de Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lamas, M. (1998). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género"*. Ecuador: Ediciones Abya – Yala.
- Latorre, M. (2006). *Continuidades y rupturas entre Formación Inicial y ejercicio profesional docente*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Laurentis, T. (1991). *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*. México: Universidad Autónoma de México.
- Martínez, M. (2002) *Algunos debates contemporáneos entorno a la categoría género y sus implicaciones para el contexto universitario*. Revista Otras Miradas. Grupo de Investigación en Género y Sexualidad. GIGEXEX. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes Mérida-Venezuela
- Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica de Valparaíso (2006). *Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*.
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Docente Inicial*. Chile.
- Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Chile: C&C Impresores Ltda.
- Molina, P. (2001). *La identidad profesional y la formación inicial de profesores. Una posibilidad de profesionalización docente*. Boletín de Investigación Educativa N° 16.
- Molina, P. (2005). *Identidad profesional docente construidas por estudiantes de Educación General Básica durante su Formación Inicial una mirada desde las actividades de práctica formativa*. Chile: Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- OREALC, UNESCO, PROEDUCA-GTZ (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*.
- Piña, C. (1988). La construcción del 'sí mismo' en el relato autobiográfico. Chile: FLACSO Documento de Trabajo N° 383.
- Scott, J. (1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea de Amelang y Nash. Ediciones Alfons el Magnánim.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación (SIMCE).
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2004). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación (SIMCE).
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2005). *Informe de Resultados*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación (SIMCE).
- Talbur, S. Steinbert, R. (2005) *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- TIMMS (2003). *Informe ejecutivo: Resultados de los estudiantes chilenos de 8° básico en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias*. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Villegas-Reimers, E. (2002). *La Formación Docente Inicial en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas*. UNESCO: Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países.

Zizek, S. (2001). *El sujeto espinoso. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.





APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE "COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS": VALOR SOCIAL E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Francisco Miguel Martínez y Gabriel Carmona

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art6.pdf>

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2009
Fecha de dictaminación: 12 de junio de 2009
Fecha de aceptación: 20 de junio de 2009



A partir del último tercio del siglo XX han sido numerosos los autores e investigadores (Mischel, 1968; Haire, Ghiselli y Porter, 1971; McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Woodruffe, 1993; Spencer y Spencer, 1993; Hamel y Prahalad, 1995; Tejada, 1999; Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003; Zabalza, 2003; Rychen y Salganik, 2006; Barrera, 2007; Pro, 2007) que se han acercado al estudio de las competencias, sobre todo, aunque no de manera exclusiva, desde el ámbito de la empresa para la selección y organización de recursos humanos y desde disciplinas como la Psicología Industrial, del Trabajo y de las Organizaciones y Sociología del Trabajo; y más recientemente, desde los ámbitos educativo y social.

Sin embargo, no hay unanimidad a la hora de definir un concepto, que podríamos adjetivar de dinámico y en permanente construcción. Gerhard Bunk (1994:8) señalaba, a mediados de la década de los noventa del pasado siglo, que "el concepto de competencia aparece en la actualidad en los ámbitos más diversos (...) Sin embargo, no se utiliza de manera uniforme ni se aplica siempre con acierto". Algo parecido mantenía Peter Grootings (1994:5) cuando se refería a que "sigue existiendo el problema de encontrar un acuerdo sobre: a) qué quiere exactamente decir la competencia y b) cómo pueden presentarse con claridad y sencillez en una carpeta".

La falta de unanimidad, así como las dificultades para definir un concepto que cuenta con poco más de tres décadas de existencia, sigue presente en nuestros días. Philippe Perrenoud (2003: 23) va un paso más allá que Bunk (1994) y Grootings (1994) al afirmar que "no existe una definición clara y unánime de las competencias. La palabra se presta a usos múltiples y nadie podría dar LA definición". Así pues, ante la pregunta de ¿qué se entiende por competencias? Debemos afirmar que la respuesta al interrogante planteado no es tarea fácil, ya que nos encontramos ante un concepto que ha dado lugar a variadas y diferentes definiciones. Por lo que, podemos concluir, que el estudio de las competencias muestra una diversidad conceptual, y disciplinar, difícil de acotar.

La dificultad por definir lo que McClelland (1973) denominó por primera vez "competencia", no ha impedido la rápida extensión a nivel internacional del "enfoque de recursos humanos por competencias", más conocido como "enfoque por competencias", que ha ido sustituyendo, desde principios de los años ochenta del pasado siglo, a la tradicional "orientación de personal" por una "orientación basada en los recursos humanos". Los trabajadores son concebidos como un recurso competitivo de la empresa que debe ser mejorado. Desde este nuevo planteamiento, se pasa del enfrentamiento a las relaciones de colaboración, extendiéndose un vínculo entre lo social y lo económico, al considerarse los empleados como el capital humano de la empresa.

Paralelamente, estamos inmersos en lo que Agustín Ibarra (2000:97) denomina la "transformación de los procesos productivos", por lo que para aumentar la productividad no se requiere exclusivamente de equipos y tecnología punta, sino que también se precisa, en palabras de este mismo autor, "de nuevas formas de gestión, organización, capacitación y desarrollo de los trabajadores, que propicien el uso racional y eficiente de los recursos y estimulen el potencial creativo e intelectual de todos los integrantes de la organización".

Para dar respuesta a esa nueva exigencia de capacitación y desarrollo de los trabajadores en un contexto global cambiante, cada vez más complejo, hay que trascender la "formación para el empleo" o "para el puesto de trabajo", vigente hasta hace relativamente poco tiempo, centrándose en el nuevo enfoque de formación de competencias vinculado a la corriente desarrollo de los recursos humanos. Así lo corroboran Tejada y Navío (2005:2) "el desarrollo del valor añadido de las competencias permite que el sujeto sea competente más allá de las exigencias básicas de un puesto de trabajo".

En nuestro caso, hablamos de competencias emprendedoras (COEM) cuando nos referimos a aquellas que permiten a los sujetos desarrollar un proyecto emprendedor con el que generar crecimiento económico y cohesión social, configurándose de esta manera como un proyecto social integrado.

La particularidad de las COEM, además de favorecer las iniciativas emprendedoras, radica en que ofrece una visión más amplia de las competencias, más allá de lo puramente laboral-empresarial. Contemplan un objetivo más ambicioso que es el de hacer capaces a los sujetos en su dimensión personal (autonomía y autorrealización), social (responsabilidad social y medioambiental) y económica (proyecto empresarial).

Por este motivo, nuestro modelo de COEM reúne aspectos significativos del tradicional "enfoque de competencias" y de las "competencias clave" que, en opinión de Bolívar y Pereyra (2006), son básicas para el bienestar social y personal. Así pues, presentamos este nuevo enfoque sobre las competencias con el que justificamos la necesaria interrelación entre las dimensiones personal, social y económica del ser humano.

1. ORIGEN ETIMOLÓGICO DEL TÉRMINO COMPETENCIA

Según el diccionario de la Real Academia Española el concepto competencia posee un doble significado. En primer lugar, competencia, del latín "competentia", que significa competir. En este sentido, nos encontramos con las siguientes acepciones: disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; competencia como oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa; la tercera acepción se refiere a la situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio; también como persona o grupo rival; por último, como competición deportiva.

El segundo significado ha dado lugar al sustantivo competente y da lugar a tres acepciones: competencia como incumbencia; como pericia, aptitud, idoneidad para hacer o intervenir en un asunto determinado y como atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Como podemos ver, el término competencia posee múltiples acepciones que denotan acciones y aspectos diferentes que van desde una disputa o rivalidad, a la incumbencia o aptitud - capacidad de un sujeto para hacer algo. Por lo que se hace necesario proceder a cierta clarificación conceptual.

Así, desde el punto de vista etimológico, observamos como guardan relación entre sí todas las acepciones del concepto competencia, ya que éste, junto a "competente" y "competidor", son términos derivados del verbo castellano "competir". Corominas (2003: 163) establece que el vocablo "competir", entendido como "contender aspirando a una misma cosa", fue tomado del latín *competere* en el siglo XV que significaba, ir al encuentro una cosa de otra, así como "pedir en competencia" o "ser adecuado, pertenecer". Tiene el mismo origen "competere" que denota "pertenecer, incumbir". Posteriormente, como hemos señalado, aparecieron los derivados "competente", a principios del siglo XV, entendido como "adecuado", "apto"; y "competencia" que surge sobre finales del siglo XVI.

Nos encontramos con dos verbos en castellano: "competir" y "competere", que aún viniendo de un mismo verbo latino: "*competere*" se diferencian sustantivamente. No obstante, ambos verbos dan lugar al sustantivo "competencia" lo que dificulta enormemente su comprensión, pudiendo dar lugar a posibles confusiones.

2. LA NOCIÓN DE COMPETENCIA FRENTE A LAS DE APTITUD Y RASGO DE PERSONALIDAD

Junto a la dificultad y falta de unanimidad a la hora de conceptualizar las competencias, debemos añadir otro problema derivado de una utilización imprecisa del mismo. Rychen y Salganik (2006), tras revisar una serie de investigaciones (Oates, 2003; Trier, 2003; Weinert, 2001; citado en Rychen y Salganik, 2006:73), ponen de manifiesto la falta de rigor y consistencia en el uso de términos relacionados con la competencia, resaltando la existencia de una tendencia a utilizar términos tales como habilidad, cualificación, competencia y alfabetismo, ya sea de un modo impreciso o indiscriminadamente, para describir aquello que se debe aprender, saber, o ser capaz de llevar a cabo con éxito en la escuela, en el lugar de trabajo o en la vida social.

Conscientes de la importancia de establecer las diferencias semánticas y conceptuales oportunas entre significados, que aún guardando relación entre sí, no podemos confundir y utilizar indistintamente como sinónimos; procedemos a su clarificación, distinguiendo entre: aptitudes, rasgos de personalidad y competencias.

Una diferencia evidente entre "aptitudes" y "rasgos de personalidad" es señalada por la profesora Claude Lévy-Leboyer (2003:39) al considerar que estos dos términos permiten caracterizar a los individuos y explicar la variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas; mientras que las competencias, hacen referencia a algo más amplio y complejo que afecta a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una misión compleja en el marco de la empresa.

Así pues, hay una relación entre competencias, aptitudes y rasgos de personalidad, pero con un importante matiz, las competencias son algo más que características individuales ya que también hacen alusión a los conocimientos adquiridos por los sujetos a través de la experiencia.

Asimismo, están vinculadas a una tarea o a una actividad determinada, es decir, que requieren de la práctica del trabajo real para ser desarrolladas. En este sentido, Lévy-Leboyer (2003:43) afirma que "las aptitudes y los rasgos de personalidad se definen como diferencias entre los individuos (características individuales), mientras que las competencias están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y, más concretamente, a las misiones que forman parte de un puesto".

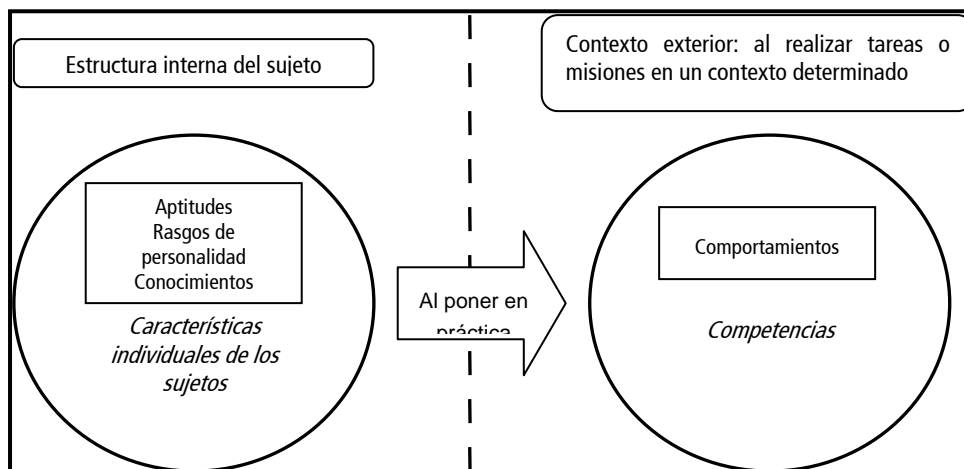
Por tanto, para Lévy-Leboyer, el concepto de competencias (en contraposición al enfoque anglosajón), está asociado "al análisis de las actividades profesionales y al inventario de lo que es necesario para cumplir perfectamente las misiones que aquéllas implican", se adquieren con la práctica real en el puesto de trabajo, a través de la experiencia; de ahí que estén ligadas a la actividad profesional.

En esta misma línea, Woodruffe (1993) mantiene que para poder hablar de competencias hay que hacer referencia a una misión determinada, o lo que es lo mismo, que para ser considerado competente es preciso ejecutar perfectamente las misiones requeridas por la actividad profesional.

Pereda y Berrocal (2001:73) también establecen esa diferenciación entre aptitudes y rasgos de personalidad por un lado y competencias, por otro. Para estos autores, los dos primeros conceptos aluden a aspectos que permiten diferenciar a las personas entre sí, lo que Lévy-Leboyer (2003) señalaba como características individuales; existiendo una diferencia fundamental con respecto a las competencias: y es que estos aspectos subyacen a las conductas, es decir, que están detrás de los comportamientos observables de los sujetos. Sin embargo, las competencias apuntan a los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad.

La siguiente figura ilustra de forma gráfica las diferencias, pero también la relación existente, entre estos conceptos:

FIGURA1. DIFERENCIAS Y RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS: APTITUDES, RASGOS DE PERSONALIDAD Y COMPETENCIAS



Lo expuesto muestra que las competencias no son algo innato, sino que se pueden adquirir por medio de la experiencia y la praxis real en un puesto de trabajo. Por lo tanto, podemos decir que son educables, que se pueden enseñar y, por ende, aprender y desarrollar.

Llegados a este punto, podemos hacer una primera aproximación al concepto de competencias al afirmar que éstas hacen referencia a características individuales (aptitudes y rasgos de personalidad) que puestas en práctica facilitan la adquisición de conocimientos, por medio de experiencias reales significativas, dando lugar a comportamientos observables que permiten resolver con éxito las misiones o tareas que requiere un determinado puesto de trabajo.

Los rasgos individuales forman parte de las competencias, pero la experiencia personal y social en contextos reales es un elemento fundamental para que las competencias puedan desarrollarse. Lo cual indica dos cosas, por un lado, que las competencias son fruto de una construcción social y que, por tanto, los sujetos pueden ser educados y formados en ellas y por otro, que no dependen solamente de una percepción individual, sino que existen en un contexto social y personal más amplio, por lo que pueden ser analizadas a partir de los comportamientos observables de los sujetos cuando resuelven satisfactoriamente las misiones concretas de un puesto de trabajo.

3. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

El trabajo desarrollado por McClelland (1973) es un referente constante en el estudio de las competencias por sus importantes hallazgos en este sentido. El equipo de trabajo dirigido por este autor destacó tres características fundamentales que estaban detrás de los comportamientos excelentes o superiores en un puesto de trabajo (Ros Guasch, 2006), a saber:

- La sensibilidad interpersonal: referida a la habilidad de los sujetos para comprender la situación en la que está participando con otras personas, a pesar de la diferencia cultural y lingüística de

quien observa, con el objetivo de captar el ambiente emocional de la situación, así como el conjunto de relaciones que se están produciendo.

- Las expectativas positivas acerca de los otros: le ayudan al sujeto a empatizar, a ponerse en el lugar del otro, percibiendo la conducta positiva del otro manifestada, generándose una situación de respeto y de confianza en los demás.
- El rápido aprendizaje de las redes políticas: percibe con facilidad el organigrama de poder en el que debe desenvolverse, capta a las personas influyentes de la organización, con el propósito de lograr los acuerdos e influencias sobre los otros.

Por su parte, Le Boterf (2001) pone de manifiesto que nos encontramos ante un concepto que posee un "atractivo singular", en donde la necesidad de definirlo, sabiendo las dificultades que ello conlleva por la falta de unanimidad existente al respecto, se mezcla con la necesidad de utilizarlo. Este mismo autor sostiene que se trata de un concepto que se encuentra aún en vías de fabricación; no obstante, es posible, y necesario por otro lado, extraer algunas notas características que suelen estar presentes en las diferentes definiciones que podemos hallar en la literatura sobre el tema.

A este respecto, Tejada (1999) identifica cuatro características fundamentales que subyacen al concepto de competencia:

- Hace referencia a todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados; que le permiten al sujeto "saber hacer" y "saber estar", en definitiva, capacidad para "saber actuar" dentro del ejercicio profesional.
- Una segunda característica de las competencias es que sólo son definibles en la acción. Esto nos sugiere que por el simple hecho de poseer un conjunto de capacidades o recursos no se es competente, sino que es necesario poner en práctica, movilizar, estas capacidades para poder hablar de competencia. Va más allá de aplicar aisladamente una serie de instrucciones, conlleva saber encadenar esas instrucciones, organizarlas perfectamente en función de las necesidades del contexto. Para llegar a ser competente hay que poner en práctica, en acción, la competencia; a lo que Le Boterf (2001) se refiere como el "saber actuar".
- La experiencia es otra de las características destacables del concepto competencia. Aunque esta característica, como destaca el propio Tejada (1999), no se observa en todas las definiciones sobre competencias. Sin embargo, nos encontramos ante una de las características más importantes desde nuestro punto de vista al estar presente la noción de desarrollo de la que hablaba Lévy-Leboyer (2003), pues implica que las competencias pueden ser educadas, desarrolladas, y por lo tanto, adquiridas a lo largo de toda la vida activa de los sujetos. Lo que supone, por otro lado, esta capacidad de aprendizaje y de desarrollo de las competencias, una gran ventaja competitiva al permitir la flexibilidad y adaptabilidad a los cambios que puedan producirse en las misiones y los empleos, producto a su vez de los cambios sociales y económicos (entre otros muchos) fruto, fundamentalmente, de la globalización económica, las Nuevas Tecnologías de la Información (TIC) y la multiculturalidad.
- Por último, este autor destaca como cuarta característica de las competencias el contexto. Así pues, como han apuntado también (Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003), no se conciben las competencias si no son dentro de un contexto concreto en donde se ponen en práctica.

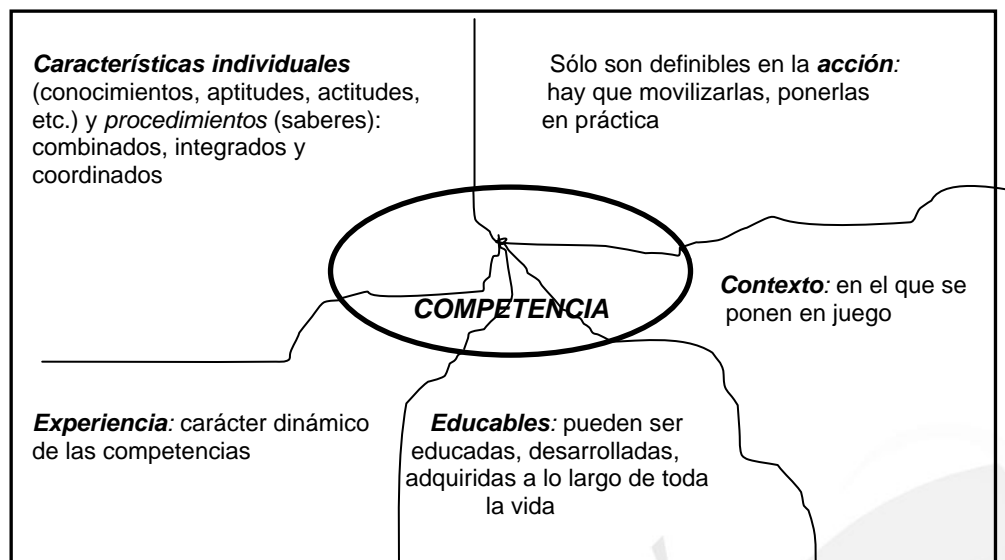
Los individuos, tras analizar una situación particular con la finalidad de solucionar un problema determinado, movilizan todos los recursos de que disponen para resolver de la mejor manera posible el problema planteado. Por lo que el análisis del contexto, así como el propio contexto, son elementos centrales a tener en cuenta dentro del estudio de las competencias.

Sintetizando la caracterización que de las competencias lleva a cabo el profesor José Tejada (1999) observamos que éstas hacen referencia a: características individuales y a procedimientos o saberes, que son definibles en la acción, que por lo tanto poseen un carácter dinámico producto de la experiencia y que se ponen en juego en un contexto determinado. Sin embargo, esta caracterización bastante completa de las competencias no hace alusión, al menos de manera explícita, a lo que nosotros hemos denominado como la quinta característica de las competencias: el hecho de que son educables.

Esta característica está muy vinculada a la experiencia, que denota el carácter dinámico de las competencias, al tiempo que nos indica su capacidad para ser educadas, desarrolladas, por medio del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por este motivo, la hemos señalado como una de las características que componen las competencias.

La figura que aparece a continuación ilustra, bajo nuestro punto de vista, las características inherentes al concepto de competencia en la que aparece ese quinto elemento que destaca el carácter educable de las mismas:

FIGURA 2. REPRESENTACIÓN EN PUZZLE DE LA NOCIÓN INTEGRADA DE COMPETENCIA



Hemos representado estas cinco características bajo la forma de un puzzle. Esta forma de ilustrar las competencias le da sentido a las mismas, ya que no podemos entender las características que las componen desligadas unas de otras, o presentadas por separado. Un ejemplo de ello lo tenemos en que un sujeto, por el solo hecho de poseer un conjunto de características, atributos o capacidades individuales, no puede ser considerado competente si no es capaz de movilizarlas o de ponerlas en práctica en un contexto determinado. Por lo que están en permanente interacción unas características con otras, interrelacionadas entre sí, dando lugar a un todo holístico que es la competencia.

4. TIPOS DE COMPETENCIAS

En esta concepción, las competencias van más allá de los aspectos técnicos, metodológicos o procedimentales; resaltándose, la importancia de las competencias individuales, relacionales, sociales y participativas (Tejada y Navío, 2005: 7). En esta línea, Bunk (1994: 10-11) identifica la siguiente tipología de las competencias que, como él mismo indica, también incluyen los "comportamientos personales y sociales", además de los técnico-metodológicos:

- Competencia técnica: posee aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
- Competencia metodológica: aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
- Competencia social: aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
- Competencia participativa: aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar, decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

Asimismo, este autor señala que estas cuatro competencias parciales se integran dando lugar a lo que él denomina "competencia de acción", que por sí es indivisible (Bunk, 1994: 11)

Además de la tipología realizada por Bunk (1994), podemos encontrar otras formas de acotar o tipificar las competencias. En este caso, Raimundo Vossio (2002: 69) considera que las competencias se clasifican en tres categorías o tipos:

- Competencias específicas: corresponden a conocimientos, destrezas y actitudes requeridas para el desempeño en una actividad profesional específica.
- Competencias genéricas: son comunes a un conjunto de sectores, pero dentro de una misma ocupación.
- Competencias esenciales: también llamadas habilidades, pueden referirse a resoluciones de problemas, comunicación y actitudes personales o competencias aritméticas, uso de información tecnológica y uso de la lengua moderna.

Otros autores como Tejada (1999), Pereda y Berrocal (2001), Lévy-Leboyer (2003) y Escobar (2005), entre otros, clasifican las competencias en *genéricas* y *específicas*. Las primeras hacen referencia a aquellas que pueden estar presentes en todos los trabajos de una organización y que pueden ser transferidas con mayor facilidad de unas profesiones a otras. Están constituidas por conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad, así como de comportamientos, que son comunes a un conjunto de profesiones. Por el contrario, las competencias *específicas*, son propias de una profesión concreta o de unos niveles de desempeño, dentro de una organización, muy particulares. De ahí, que no sea posible su transferencia de unas profesiones a otras.

Llegados a este punto, podemos decir que existen diferentes tipologías de las competencias: desde el primer modelo planteado por Bunk (1994) que destaca cuatro competencias centrales (competencia

técnica, metodológica, social y participativa) que se integran en lo que él denomina *competencia de acción*, pasando por un modelo similar, aunque menos desarrollado que el anterior, el de Vossio (2002) que, bajo otra terminología, destaca aspectos en su clasificación de las competencias (específicas, genéricas y esenciales) comunes al de Bunk. Tales aspectos o componentes de las competencias hacen alusión a los: conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades, entre otros elementos. Y, por último, debemos señalar la tipología, bastante generalista, que llevan a cabo autores como Tejada (1999), Pereda y Berrocal (2001), Lévy-Leboyer (2003) y Escobar (2005) quienes clasifican las competencias en *genéricas y específicas*.

5. LOS ÁMBITOS COMPETENCIALES: LABORAL, EDUCATIVO Y SOCIAL

Hasta ahora nos hemos acercado al concepto de competencias exclusivamente desde el ámbito laboral, asociado al buen desempeño dentro de una actividad productiva. Sin embargo, sabemos que el estudio de las competencias se ha llevado a cabo también desde otros como el educativo o el social. Esto nos indica que las competencias trascienden lo productivo-laboral.

En este sentido, el concepto de competencias varía en función de los enfoques y las disciplinas que se aproximen a su estudio; así, la educación y la economía conciben de manera diferente a las competencias. No obstante, como señala Trier (2003) (citado en Salganik y Stephens, 2006:50), dentro del informe resumen para el Proyecto DeSeCo, "hay muchas similitudes importantes con respecto a contenidos que trascienden los enfoques múltiples", es decir, que podemos encontrar puntos de unión y características comunes en los diferentes enfoques que definen las competencias.

Es aquí donde cobra sentido nuestro concepto de *competencias emprendedoras*, pues abordamos el término "competencias" desde una perspectiva holística y no sólo desde una visión economicista. Por ello, conjugamos en nuestro modelo de fomento de COEM los ámbitos educativo, económico y social. Pretendemos huir de la percepción que según Guerrero Serón (2005) y Escudero (2007), entre otros, viene asociada al origen del término competencias dentro del mundo empresarial, consistente en vincular el modelo de formación basado en competencias a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos.

Como mantienen Bolívar y Pereyra (2006:11), basándose en las aportaciones y finalidades del Proyecto DeSeCo, "las competencias, deberían orientarse a dar capacidad y poder a los actores para vivir lo mejor posible, defender sus derechos y autonomía, respetando a los demás." Así pues, la posición adoptada ante las competencias se centra, por un lado, en desarrollar aquellas que promueven la cultura emprendedora concebida como un bien público, como un bien social, donde se conjugan crecimiento económico y mayor equidad y bienestar social; y, por otro lado, desde una perspectiva más amplia, en promover las competencias necesarias para la vida en sociedad.

Esta visión nos acerca al concepto de *competencias clave* defendido en el Proyecto DeSeCo de la OCDE, que se caracterizan, en palabras de Frank Weinert (2004:105), "por ser independientes del contexto, cuyo uso y efectividad sea equivalente en diversas instituciones, tareas y bajo condiciones con distintas demandas". Desde este enfoque, ser competente no se refiere solo a ser capaz de adaptarse a un mercado laboral flexible y cambiante y poder innovar o emprender en él; debemos hablar también de competencias para la ciudadanía, para que los sujetos se puedan integrar con plenas garantías en sociedades cada vez más complejas, respetando los valores propios de una democracia participativa.

6. LAS COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS. EL PAPEL RELEVANTE DE LA EDUCACIÓN

Desde este planteamiento, nuestro interés es fomentar la cultura emprendedora a través de la educación contribuyendo al crecimiento económico, la promoción del desarrollo social y ecológico de las regiones.

Esto significa que a la hora de desarrollar las competencias centraremos la atención en las que permitan a los sujetos formar parte activa dentro de una sociedad democrática y plural, ejercer y garantizar sus derechos, en definitiva, competencias para la vida en sociedad. Como sostiene Gilomen (2006: 130) las competencias (en este caso se refiere a las *competencias clave*) deben contribuir a que los ciudadanos lleven una vida de éxito y al buen funcionamiento de la sociedad.

La educación juega aquí un importante papel para el desarrollo de unas competencias que promuevan la cultura emprendedora, desde una perspectiva que trasciende el mundo empresarial y el mercado de trabajo como tal. Nos acercamos al fomento de las competencias emprendedoras desde un enfoque integral e integrador, pues no concebimos el crecimiento económico sin el desarrollo, el progreso y la cohesión social.

Las COEM deben preparar a los sujetos para consolidar, y plasmar, ideas innovadoras en el mundo laboral por medio de la creación de pequeñas y medianas empresas (PYME); pero al mismo tiempo, prepararlos para la vida en sociedad en sentido amplio.

Desde esta perspectiva, el enfoque por competencias que proponemos tiene en cuenta las siguientes aportaciones de Perrenoud (2003:43), por lo que: "sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. Si se reduce la cultura general a una acumulación de conocimientos, por muy ricos y organizados que sean, se entrega su transferencia y la construcción de competencias a las formaciones profesionales, con ciertas excepciones en el caso de algunas competencias disciplinarias juzgadas fundamentales".

El mismo autor se cuestiona, y pone de manifiesto, que esta nueva concepción del enfoque por competencias, va más allá de la gestión empresarial y de recursos humanos; llegando a afirmar que ésta no es la única concepción posible. De ahí, que llegue a preguntarse acerca de si: "¿Preparar a los jóvenes para comprender y transformar el mundo en que viven, no es acaso la esencia de una cultura general? ¿Por qué la cultura sería menos general si la formación no pasa sólo por la familiarización con las obras clásicas o la integración de conocimientos científicos básicos, sino también por la creación de competencias que permitan enfrentar con dignidad, sentido crítico, inteligencia, autonomía y respeto al prójimo las diversas situaciones de la existencia? ¿Por qué la cultura general no prepararía para enfrentar los problemas de la vida?" (Op. cit.)

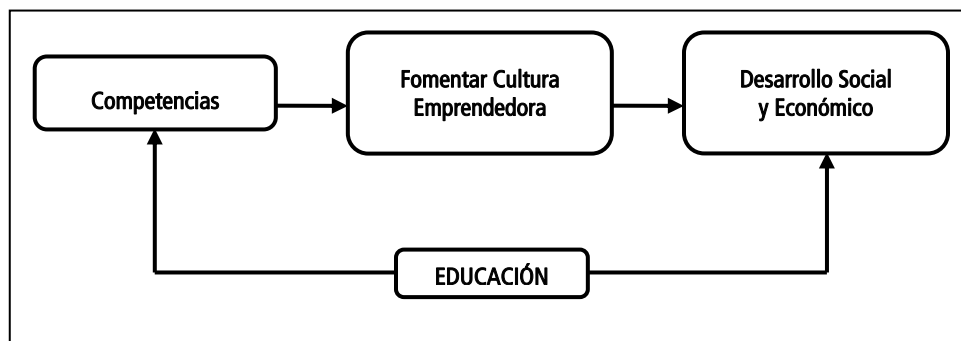
A grandes rasgos, está implícita la idea de cambio, se cuestiona el modelo tradicional, memorístico basado en la asimilación y repetición de conceptos, se plantea un modelo más dinámico basado en competencias que permite poner a los sujetos en contacto e interacción con el mundo en el que viven. Implica comprensión del mismo, y desarrollar la capacidad crítica para su transformación y mejora.

En esta línea, Antonio de Pro (2007) sostiene en un artículo que lleva por título "De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias", que es importante dar un salto cualitativo de una enseñanza memorística centrada en los contenidos a una enseñanza basada en las competencias que permitan a cualquier ciudadano que pase por el sistema educativo ejercer derechos y obligaciones con información, libertad, responsabilidad y solidaridad. Así mismo, consideramos indispensables en esta tarea la presencia de competencias como: la creatividad, el liderazgo, la resolución de problemas, el

razonamiento o la capacidad de aprender ya que están directamente relacionadas con la cultura emprendedora. Como podemos ver se hace necesario un cambio hacia un modelo educativo basado en competencias, si queremos que lo que se enseña en los centros educativos tenga una utilidad más allá de lo académico.

Consideramos que la educación debe fomentar y desarrollar las competencias emprendedoras para resolver los problemas de la vida desde cualquier perspectiva incluida la laboral. Por ello, la educación ocupa un lugar central en nuestra propuesta de competencias emprendedoras.

FIGURA 3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA FORMAR COMPETENCIAS ORIENTADAS AL FOMENTO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA Y EL DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL



Desde esta perspectiva, la educación se orienta al desarrollo integral de la persona, su objeto sería lograr la *autonomía* de la persona atendiendo a sus dimensiones personal, social y económica. Por ello, la enseñanza de las competencias no se puede restringir solo a lo laboral, o a lo estrictamente escolar, sino que debe contemplar la integralidad de la persona y tener en cuenta su continua interrelación con cada una de las esferas de la vida en sociedad.

Se presentan así las COEM como eje central de un proyecto socioeducativo integrado, que aglutina "competencias profesionales" y "competencias clave", que persigue la autorrealización en el plano laboral-profesional, social y personal sobre la base de la cultura emprendedora.

Hasta el momento, hemos destacado la importancia de la educación para el fomento de la cultura emprendedora o, mejor dicho, para el desarrollo de las COEM; pero aún no hemos indicado a qué nos referimos cuando hablamos de ellas. Asunto que abordamos en el epígrafe siguiente.

7. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS? RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS CLAVE

A lo largo del presente trabajo hemos expuesto el concepto de competencias abordando su génesis y progresiva evolución, su relación con términos afines tales como aptitudes y rasgos de personalidad, así como la caracterización y tipología de las mismas; no obstante, este acercamiento a las competencias se ha realizado, fundamentalmente (aunque con ciertas matizaciones), desde una perspectiva "economicista" que las vio nacer, asociado al ámbito de la gestión de los recursos humanos por competencias.

Sin embargo, como ya hemos apuntado en alguna ocasión, queremos superar la visión peyorativa que algunos autores como Guerrero Serón (2005) y Escudero (2007), entre otros, consideran que viene

asociada al origen del término competencias dentro del mundo empresarial y profesional; consistente en vincular el modelo de formación basado en competencias a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos. O incluso opiniones más críticas, como la de Barnett (2001), que sostienen que las capacidades y competencias buscan mejorar la competitividad, pero otras cualidades humanas, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética o la generosidad, son dejadas de lado.

Con la finalidad de superar este planteamiento economicista entre formación y competencias, ligado tradicionalmente a la gestión de recursos humanos dentro del ámbito empresarial, donde la educación se subordina a las leyes del mercado buscando exclusivamente potenciar la máxima eficiencia y productividad de los trabajadores a través de las competencias; proponemos un modelo que pretende conjugar dos aspectos fundamentales: el desarrollo social y el crecimiento económico. El compromiso ético debe estar presente y guiar los comportamientos de todo trabajador o trabajadora que decida montar un negocio o empresa propia.

Desde este nuevo planteamiento, las competencias emprendedoras no sólo deben ayudar a los sujetos a desarrollar con éxito una iniciativa empresarial, sino también a cultivar valores y prácticas sociales asentadas en principios democráticos. En este sentido, compartimos la opinión del profesor Pablo Galindo (2006:132) al considerar que "la adopción de rasgos éticos obliga a adoptar comportamientos emprendedores que beneficiarán a los individuos u organizaciones que los presentan."

Podemos decir, por tanto, que las competencias emprendedoras conjugan valores sociales con valores económicos, con la finalidad de alcanzar mayor bienestar. A este respecto, Galindo vuelve a señalar que: "Desde la perspectiva de la Cultura Ético-Emprendedora (E2) no podemos contemplar de forma separada los valores emprendedores y los valores éticos. Consideramos que son los valores y creencias de carácter emprendedor, los que infunden el carácter proactivo, práctico e incluso arriesgado que requiere cualquier filosofía ética para ir más allá de la contemplación, el acto de fe o las buenas intenciones. Hablamos de un sistema interdependiente que conjuga e integra valores éticos y emprendedores, en los que cada valor adquiere un influjo singular, que se suma al influjo genérico que el sistema ejerce como tal (2006:138)".

Así pues, con el desarrollo de las competencias emprendedoras queremos atender no sólo al crecimiento económico, que por otro lado está justificado siempre y cuando sea un crecimiento sostenible, justo y respetuoso con los seres humanos y la naturaleza; sino también incidir y fomentar el desarrollo personal y social. La formación de los trabajadores para el desarrollo de sus competencias no se puede, ni debe, subordinar a la mejora de la economía como si esta fuera el objetivo prioritario de la educación de todos los ciudadanos. El fomento de las COEM por medio de la educación debe ayudar, por un lado, a potenciar la creatividad y la iniciativa para generar una cultura emprendedora, y por otro lado, desarrollar las capacidades y potencialidades humanas necesarias para una convivencia democrática.

Por todo ello, llegamos a la conclusión de que las competencias emprendedoras: hacen referencia a características individuales (aptitudes y rasgos de personalidad) que puestas en práctica facilitan la adquisición de conocimientos, por medio de la educación y de experiencias reales significativas, dando lugar a comportamientos observables que permiten resolver con éxito las diferentes problemáticas, tanto laborales, sociales y medioambientales, que presenta la vida en sociedad desde principios y postulados éticos y democráticos.

Por último, y tras revisar diferentes trabajos de autores españoles y extranjeros (Christersen, 1994; Filella, 1997; Mateu, 1997; Olamendi, 1998; González Domínguez, 2004) acerca de las capacidades, atributos o

características más relevantes que deben poseer los emprendedores, identificamos las siguientes competencias emprendedoras necesarias para ir generando y consolidando una mayor cultura emprendedora tomando como modelo este nuevo enfoque competencial:

- Actitud mental positiva: hacer que los sujetos lleguen a confiar en sus propias capacidades y habilidades para que puedan desarrollar con éxito su propia empresa.
- Capacidad para sobreponerse al fracaso: incidir sobre la dificultad de llevar a cabo un proyecto empresarial, motivarlos y formarlos para que no abandonen este proyecto ante las primeras dificultades o adversidades y lo sigan intentando.
- Código ético: las competencias emprendedoras deben tener como fundamento la dimensión ética, por lo que los emprendedores han de interiorizar que todas las acciones y comportamientos que realicen se regirán por normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza.
- Dirección de reuniones: desarrollar los conocimientos y destrezas necesarias para guiar perfectamente las reuniones con los futuros empleados, y demás agentes comerciales, políticos, económicos o sociales.
- Dominio del estrés: capacitar a los sujetos para que puedan controlarse en situaciones agobiantes.
- Facilidad para las relaciones sociales: los emprendedores deben aprender a relacionarse con facilidad, y con corrección, con otras personas en diferentes situaciones y contextos.
- Gestión del tiempo: han de ser capaces de distribuir correctamente su tiempo en las actividades que llevan a cabo diariamente, para obtener buenos resultados en aquello que hacen.
- Habilidad de conversación: hace referencia a la capacidad de comunicarse con fluidez y hablar correctamente con otras personas en diferentes situaciones o contextos.
- Iniciativa. Actitud proactiva: tiene que ver con hacer cosas por sí mismos, promover iniciativas, introducir nuevos productos, servicios o tecnología innovadores.
- Liderazgo: fomentar su capacidad para dirigir y guiar, desde el respeto a los demás, a los futuros empleados de su negocio o empresa.
- Motivación de los empleados: capacidad de animar a los futuros empleados, en el supuesto de que los tuvieran, para que desarrollen con interés su trabajo.
- Negociación: alude a la capacidad para comerciar, comprar y vender o cambiar géneros o mercancías con objeto de aumentar el beneficio de la empresa.
- Organización y delegación: ser competente a la hora de coordinar a todos sus empleados y repartir bien las diferentes tareas y funciones de su negocio.
- Planificación: organizar de manera ordenada, coherente y pragmática su empresa o negocio.
- Selección de personal: competencia para escoger adecuadamente a los trabajadores que van a formar parte de su empresa.

- Tenacidad: aprender a ser constantes con una tarea o acción y no abandonarla antes de acabarla.
- Visión y proyecto de futuro: generar ideas e identificar las oportunidades que no han sido vistas por otros empresarios.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos presentado un nuevo concepto de competencias, que hemos denominado *competencias emprendedoras*, que reúne aspectos significativos del tradicional enfoque por competencias, vinculado al mundo empresarial y profesional, y de las *competencias clave*, este último más asociado al ámbito educativo y social.

Las competencias emprendedoras buscan la *autonomía de la persona* y se orientan hacia la autorrealización del sujeto, como vía para la realización de un proyecto vital centrado en la producción de bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la comunidad. Los individuos son concebidos como objeto y sujeto de la transformación, que de lugar a la reactivación del sistema productivo y el incremento de la actividad económica de sus regiones de origen.

Por lo tanto, este nuevo planteamiento de las competencias tiene como objetivo prioritario el desarrollo y consolidación de la cultura emprendedora. En una situación económica y laboral caracterizada por la incertidumbre, en la que parece, no se puede garantizar un crecimiento económico constante, y en la que encontramos altas tasas de desempleo asociadas a un alto grado de inestabilidad laboral, parece justificada la adopción de medidas encaminadas a "aliviar" los problemas derivados de la falta de empleo, máxime, cuando la principal fuente del sustento económico familiar y personal continúa dependiendo del trabajo remunerado por cuenta ajena. El fomento de la cultura emprendedora, por medio de planteamientos y acciones educativas en su plano formal, no formal e informal, se presenta como estrategia de intervención socioeducativa encaminada a minimizar los daños que el actual modelo de crecimiento está ocasionando tanto a nivel social como medioambiental.

La cultura emprendedora aparece, pues, como una alternativa de desarrollo y progreso no sólo referido a lo laboral, sino también en el plano social y medioambiental. La necesidad de fomentar la cultura emprendedora, sobre la base de las competencias emprendedoras, viene motivado por razones de orden personal, social y económico. En el plano personal, el hecho de emprender, supone un ejercicio de madurez, responsabilidad y autogobierno que se muestra mediante un alto grado de autonomía de los sujetos. Desde el punto de vista social, implica conocimiento, manejo y participación en las redes sociales. Un saber que llevado a la práctica permite la integración y el intercambio social, básicos para el desarrollo comunitario con base en la acción, el compromiso y la equidad. Por último, desde la perspectiva económica, consistiría en fomentar prácticas que aumenten el dinamismo de las economías de referencia de los ciudadanos.

Asimismo, mantenemos que las competencias emprendedoras no sólo inciden en el crecimiento económico, sino que forman parte de un proyecto social integrado. Es necesario promover el dinamismo económico mediante la puesta en práctica y consolidación de Pequeñas y Medianas Empresas (PYME), en línea con un desarrollo sostenible capaz de generar mayor equidad y cohesión social. En este sentido, la cultura emprendedora debe saber conciliar e integrar de manera armónica el crecimiento económico, con

el desarrollo medioambiental y social, todo, desde un punto de vista integral. De ahí que el componente ético tenga una especial relevancia dentro de nuestro concepto de competencias emprendedoras.

Por último, afirmamos que la educación es un instrumento privilegiado por cuanto persigue la construcción de un ideal humano mediante estrategias, medios, recursos, etc., con los que generar la adquisición de valores, creencias, conocimientos, actitudes, saberes, habilidades, entre otros aspectos, necesarios para promover el desarrollo de una cultura emprendedora orientada a la consecución de ese proyecto social integrado. Por lo que, las competencias emprendedoras, se presentan como una interesante vía de desarrollo profesional para pedagogos y educadores, vinculada a una mayor promoción y consolidación de la cultura emprendedora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barrera, S. (2007). El desarrollo de competencias y los factores innovadores integrados en la formación docente inicial. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), pp. 81-90.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. Simona Rychen y L. Hersh Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico (pp. 1-33)*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA (Asociación de Estudios sobre el Trabajo y la Organización de Empresas). *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.
- Christersen, M.A. (1994). *The identification of Business starters USING attitude*. Calgary: University of Calgary Press.
- Corominas, J. (2003). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Escobar Valencia, M. (2005). Las competencias laborales: ¿la estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones?. *Estudios Gerenciales*, 96(21), pp. 31-55.
- Escudero, J.M. (2007). *Competencias. Diseño del currículum*. Titulaciones universitarias. http://www.oriapat.net/documents/Competencias_disenodelcurrículum_Escudero.pdf (Consulta: 15-10-2008).
- Filella, J. (1997). La personalidad empresarial. *Iniciativa Emprendedora y Empresa Familiar*, 6, pp. 13-19.
- Galindo, P. (2006). Cultura Ético-Emprendedora (E2) y desarrollo de competencias transversales clave para la inserción sociolaboral de los universitarios. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 19, pp. 129-146.

- Gilomen, H. (2006). Resultados deseados: una vida de éxito y un buen funcionamiento de la sociedad. En: D. Simona Rychen y L. Hersh Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 127-147). Málaga: Ediciones Aljibe.
- González Domínguez, F. J. (2004). *Incidencia del Marco Institucional en la Capacidad Emprendedora de los Jóvenes empresarios de Andalucía*. Tesis Doctoral no publicada. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 5-7.
- Guerrero Serón, A. (2005). La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En I. Brunet (Ed.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 65-87). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Haire, M., Ghiselli, E. y Porter, L.W. (1971). *Actitudes de los directivos: un estudio transcultural*. Madrid: Marova.
- Hamel, G. y Prahalad, C.K. (1995). *Compitiendo por el futuro: estrategia crucial para crear los mercados del mañana*. Barcelona: Ariel.
- Ibarra, A. (2000). Formación de los recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Cinterfor*, 149, pp. 95-107.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyec, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Mateu, J.M. (1997). Motivación y personalidad del emprendedor. *Iniciativa Emprendedora y Empresa Familiar* 5, pp. 26-31.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), pp. 1-14.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olamendi, G. (1998). *Cómo crear una empresa y triunfar en el intento*. Bilbao: Olamendi Ediciones.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.
- Pro, A. (2007). De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias. *Alambique*, 53, pp. 10-21.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ros Guasch, J.A. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos*. Tesis Doctoral no publicada. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competente at work: models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. En <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/competencias.pdf> (Consulta: 31-01-2008).
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación 37*(2), pp. 1-16.
- Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Boletín Cinterfor 152*, pp. 51-73.
- Weinert, F.E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.
- Woodruffe, C. (1993). *Assessment centres: identifying and developing competentes*. Londres: Institute of Personnel Management.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.



LAS CIENCIAS NATURALES Y SUS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INTEGRAL. UN ESTUDIO EN LA PRÁCTICA

Aurora Lacueva

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art7.pdf>

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2009
Fecha de dictaminación: 25 de abril de 2009
Fecha de aceptación: 25 de abril de 2009



Tradicionalmente, las ciencias naturales y sus tecnologías (C y T) han tenido poco peso dentro de la formación del docente integral, sea éste de Educación Inicial o Primaria, y también ha sido escasa su presencia en la actividad didáctica de ese docente una vez en ejercicio. Ello perjudica a los niños y niñas en las aulas, que ven limitadas sus posibilidades de un acceso temprano y estimulante a las áreas científicas y tecnológicas de la cultura humana. De tal manera se mutila una parte importante de su educación. Las ciencias naturales son pieza fundamental en nuestro esfuerzo por entender y explicar el mundo en que vivimos: nuestro planeta, su historia, sus rocas y minerales, sus seres vivos –desde las más pequeñas bacterias hasta los mayores mamíferos marinos y los más elevados y viejos árboles-, nuestra propia especie y su evolución, el sistema planetario al que pertenecemos y el Universo todo donde nos encontramos. Desde pequeños, niños y niñas se hacen preguntas sobre el mundo y el ser humano, preguntas que la ciencia puede ayudar a contestar y que si quedan sin respuesta tienden a ser cada vez menos frecuentes: se va apagando la llama del interés y la curiosidad y se hace débil la base cognitiva y afectiva sobre la que seguir construyendo conocimiento posteriormente (Bransford y otros, 2000; Duschl y otros, 2007). Claro que la ciencia no ofrece verdades completas ni definitivas, pero sí explicaciones tentativas más o menos fuertes que importa empezar a abordar en la escuela. Además, no se trata simplemente de impartir conocimientos en clases magistrales sino de ofrecer ambientes y guía para que los propios niños y niñas indaguen y actúen, utilizando saberes científicos y en ocasiones también metodologías científicas.

Por su parte la tecnología, con su creciente base científica, interviene en nuestras vidas a lo largo de todo el día todos los días, y aun desde lejos de nuestro entorno inmediato puede afectarnos con gran impacto en las más diversas facetas: alimentación, salud, transporte, uso de la energía, comunicaciones... Este mundo de productos, herramientas, procesos, ambientes y sistemas creado por nosotros mismos ofrece terreno fértil para la exploración de los niños y niñas y para su participación en actividades y proyectos de evaluación o de creación tecnológica, incitantes y formativos. ¿Por qué negarles tales posibilidades?

Nuestra defensa de la educación científica y tecnológica desde los primeros años no pretende mitificar estos campos de la acción humana: reconocemos sus presentes limitaciones metaconceptuales, conceptuales y metodológicas, junto al peso a menudo negativo que poderes políticos y económicos, de manera sistemática, han tenido y tienen en su desarrollo. Así mismo, aceptamos los retos epistemológicos, políticos, socioeconómicos y ambientales que se plantean en la actualidad y que llaman a una ciencia y una tecnología más complejas, interrelacionadas y dialécticas, orientadas hacia el bien común y el desarrollo sostenible e inclusivo. Destacamos también la necesidad de vinculaciones con otras formas de conocer y actuar. Pero tenemos muy presente la incidencia de la C y T en nuestra vida y, bien entendida, su poderosa ayuda para insertarnos críticamente en la realidad y poder construir mejores y más justas formas de vida. En relación con ello, estimamos que junto a actividades y proyectos de corte científico y otros propiamente tecnológicos deben también estar presentes en la escuela iniciativas de indagación que vinculen ciencia y tecnología con sociedad, abordando problemáticas con pertinencia social y personal gracias a la contribución de estas áreas (Lacueva, 2000).

Los niños y niñas necesitan que sus docentes se interesen por los temas científicos y tecnológicos, que gocen de una preparación adecuada en ellos y que sean capaces de desarrollar en este campo actividades de enseñanza relevantes, interesantes y formativas. Las instituciones de preparación docente deben ofrecer respuestas acertadas a tales necesidades. En este trabajo se presenta una investigación-acción torno a un curso de Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Naturales, el cual se diseñó, aplicó y

evaluó en la búsqueda de mejores opciones a la formación del docente integral en el campo de las ciencias naturales y sus tecnologías.

1. PROPÓSITO Y PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

El gran propósito de la investigación es construir alternativas para una mejor formación del docente integral en la enseñanza de C y T. Ello se concreta en el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de un curso de Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Naturales. Se busca llegar a propuestas pedagógico-didácticas sistemáticamente probadas en la práctica, que apunten a avances en la preparación en esta área de los estudiantes de docencia integral, y que logren estimular su interés, alentándolos a seguirse formando luego de su graduación. Más adelante precisaremos los rasgos de esta formación buscada.

2. METODOLOGÍA

Hemos seguido una metodología que consideramos dentro del amplio campo de la investigación-acción (I-A), pero intentando alejarnos de enfoques que minimizan la presencia teórica y desatienden la sistematización metodológica. En este caso, consideramos explícitamente, utilizamos y pretendemos también aportar conocimientos teóricos vinculados a la práctica. Adicionalmente el trabajo en la práctica se planifica y desarrolla con cuidado y compleción.

Caracterizamos nuestra metodología como de investigación-acción de índole compleja puesto que presenta, entre otros, los siguientes rasgos: parte de una necesidad práctica de cambio positivo, como lo es en nuestro caso formar mejor al docente integral en el área de C y T; se propone generar respuestas práctico-teóricas a esta necesidad (siempre parciales y tentativas, como toda respuesta producto de la indagación); estas respuestas se diseñan y se ensayan en condiciones naturales; la investigadora principal (la única, en este caso) es miembro auténtico del contexto donde se va a desarrollar la investigación-acción; la reflexión teórica acompaña todo el proceso, de principio a fin, y se aspira a realizar aportes a los conocimientos pedagógicos gracias al trabajo; el desarrollo de la indagación es organizado y sistemático, y posee mecanismos para fortalecer su credibilidad; se está atento a la situación institucional y social más amplia dentro de la que se actúa y se desea contribuir –junto a otras muchas iniciativas- a su avance hacia mayor democracia, equidad y riqueza cultural. En nuestra caracterización nos beneficiamos particularmente de planteamientos de Carr y Kemmis (1988), Cascante y Braga (1994), López y Lacueva (2007) y McKernan (1999).

2.1. Fases de la investigación

2.1.1. Fase I. Acumulación de experiencias previas a la investigación sistemática

Antes de iniciar la I-A formal dictamos el curso base de la misma en tres oportunidades consecutivas, logrando así recabar experiencias e ir realizando reflexiones, cambios y ensayos no registrados, aunque planificados y evaluados. La experiencia con otras asignaturas en la institución donde se realizó la I-A es mucho más larga, de 27 años para el momento del estudio. Contábamos también con 3 años de experiencia en un tipo similar de curso dentro de otra institución de formación docente.

2.1.2. Fase II. Diseño de cambio

Dentro de esta Fase elaboramos el programa de la asignatura en su versión revisada para la I-A. Así mismo, preparamos los procedimientos para recoger información asegurando credibilidad y estabilidad. Y conformamos un mejor ambiente de trabajo para el curso a la par que logramos mayores recursos para los estudiantes (iniciado en Fase I).

2.1.3. Fase III. Diseño de cambio

Pusimos en práctica el diseño realizado y aplicamos los procedimientos preparados para recoger la información. También empezamos a realizar algunas interpretaciones sobre la marcha, que fueron registradas en nuestro diario.

2.1.4. Fase IV. Evaluación de lo alcanzado en la I-A

Luego de procesar y organizar la información recolectada, procedimos a su consideración a los fines de alcanzar juicios críticos sobre lo logrado y reflexiones teóricas y teórico-prácticas en torno al tema.

Culminado este ciclo sistemático de cuatro fases, la reflexión y acción siguen, tomando nuevos derroteros no presentados aquí.

2.2. Procedimientos para recolectar la información

CUADRO 1. RESUMEN DE PROCEDIMIENTOS PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN

<i>Procedimientos de recolección de datos</i>	<i>Número / Duración</i>
Diario del docente	30 sesiones (la mitad de cada sección)
Recopilación de agendas docentes	Sección A: 29 de 29 Sección B: 28 de 30
Grabaciones en audio	14 sesiones totales o parciales (Total 18 horas)
Grabaciones en video	4 sesiones (Total 6 horas)
Recopilación de materiales didácticos entregados	14 materiales (Todos)
Recopilación de trabajos de los estudiantes (individuales)	111
Recopilación de trabajos de los estudiantes (en equipo)	11
Recopilación de auto-evaluaciones estudiantiles	55
Entrevistas formales grupales	3 (entre 25-30 minutos cada una, 2 de 3 estudiantes y 1 de 2 estudiantes)
Cuestionario final	Entregado a cursantes de ambas secciones. Respondido por 24 estudiantes (~56 %).

Llevamos un *diario* de las actividades desarrolladas durante cada clase. *Grabamos en audio* la mitad de las sesiones de clase, y en *video* 4 sesiones más. De cada uno de los *trabajos realizados por las y los estudiantes*, recolectamos casos, siendo diferentes los participantes en cada ocasión y seleccionando ejemplos de alta, mediana y baja calificación. Guardamos muestra de todos los *materiales didácticos que entregamos a los estudiantes*. Así como de las *agendas* que preparamos antes de cada clase, donde se señalaban los puntos previstos para trabajar ese día. Al final del curso, *entrevistamos* a tres grupos de estudiantes, dos grupos de tres participantes cada uno y un grupo de dos participantes, seleccionados entre estudiantes que habían recibido evaluación de muy buena a media. No consideramos estudiantes con evaluación baja ya que en estos casos también la asistencia había sido irregular, lo que restaba bases para emitir juicios críticos sobre el curso. Estas entrevistas fueron grabadas en audio. Adicionalmente pasamos a todos los estudiantes un *cuestionario* evaluador del curso, con preguntas cerradas y abiertas. Los discentes se autoevaluaron al final de cada uno de

los tres lapsos del curso, y recogimos una selección de estas auto-evaluaciones, considerando las dos secciones del curso, los tres lapsos y la variedad en el rendimiento estudiantil (véase Cuadro 1).

2.3. Procedimientos para interpretar la información

Transcribimos todas las grabaciones y realizamos la *ordenación y catalogación* de la información recolectada. Procedimos posteriormente a considerar los diferentes tipos de actividades desarrollados en el curso, elaborando una *descripción e interpretación* de lo sucedido en cada caso, evaluando los aportes de cada tipo de actividad para el logro del propósito general de esta I-A. Elaboramos como cierre de este tiempo investigativo una visión de conjunto del curso y de la posible interacción entre las diferentes actividades cumplidas, utilizando cinco categorías.

En un segundo tiempo de la interpretación consideramos la información recolectada de manera más abstracta siguiendo las *categorías*, las cuales surgieron tanto de la perspectiva teórica que sustenta el estudio como de la reflexión sobre los datos mismos, en un movimiento deductivo-inductivo. En el presente artículo nos centramos en el primer tiempo de nuestro análisis interpretativo.

2.4. Procedimientos para asegurar credibilidad y estabilidad

Para alcanzar credibilidad en el estudio utilizamos la triangulación de métodos rigurosos: observación, entrevistas, cuestionarios y análisis de documentos; y la de fuentes: docente-investigadora y estudiantes. Otras maneras de asegurar credibilidad fueron el trabajo prolongado, el seguimiento persistente, la descripción densa, las comprobaciones entre los participantes y la reflexividad sistematizada. La estabilidad o dependencia de los datos se cuidó gracias a la descripción detallada del trabajo de recogida e interpretación. Seguimos propuestas de autores alejados de un realismo ingenuo (Guba, 1983; Elliott, 1993; Feldman, 2007), pero no defendemos un constructivismo radical sino un realismo crítico, socio-constructivista.

2.5. Delimitación del caso

La investigación se llevó a cabo en las dos secciones de un curso de "Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación para la Salud" de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, dentro del programa de formación de Docentes Integrales en Educación Pre-Escolar y Primera Etapa de Educación Básica. Se trata de una universidad pública con casi trescientos años de historia.

La asignatura de nuestro estudio se ubica en el cuarto año de una carrera de cinco años de duración, tiene asignada una sesión de clase a la semana durante dos horas-clase seguidas, de 45 minutos cada una, para un total de 90 minutos. Y su extensión es anual, arrojando un total de 30 sesiones. Es de notar que en el mismo año de la carrera donde se ofrece nuestra asignatura se desarrolla la cuarta y última Práctica Profesional, en la Primera Etapa de la Educación Básica. La investigación se desarrolló en las dos secciones existentes ese año, pero los registros se llevaron alternativamente primero de una y luego de la otra. Se pretendió así tener una gama de datos más variada a la vez que factible de recoger, por la carga de trabajo que hubiera significado la recogida simultánea. Se observaron y registraron 15 sesiones con la sección A y 15 sesiones con la sección B. La sección A estaba formada por 21 estudiantes, todas mujeres. La sección B contaba con 22 estudiantes, 1 de ellos varón. En ambas secciones predominaban estudiantes entre 20 y 25 años de edad, aunque había unas 6 personas en la treintena. Acotamos que en este escrito los nombres de las y los participantes han sido sustituidos por seudónimos para resguardar su privacidad. El estudio se desarrolló entre octubre de 2003 y julio de 2004, abarcando un año lectivo completo.

Una limitación grave del Plan de Estudios de la carrera es que no se cuenta en el mismo con asignaturas de contenido científico y/o tecnológico, la única vinculación con el mundo C y T es la asignatura de Metodología de Enseñanza en el área.

3. DISEÑO DE CAMBIO

3.1. La planificación de la asignatura

La asignatura contaba con un programa oficial elaborado en años anteriores por otros profesores de la cátedra. El mismo era de índole bastante general y permitía la flexibilidad de incorporar un plan de trabajo más específico como guía directa de la labor a desarrollar en el aula: así lo hicimos. El documento producido presentaba las siguientes secciones: Fundamentación, Propósitos, Sinopsis del contenido, Estrategias Metodológicas, Evaluación y Bibliografía. Establecimos como *Propósitos* de la asignatura:

- P.1. Reflexionar sobre la importancia de la enseñanza de las Ciencias Naturales y de la Educación para la Salud en los primeros grados de la escolaridad.
- P.2. Analizar propuestas pedagógico-didácticas para la enseñanza en el área.
- P.3. Planificar, desarrollar y evaluar prácticas pedagógico-didácticas consideradas razonadamente como significativas en la formación de niños y niñas, y vinculadas al área en referencia.
- P.4. Seleccionar, producir y utilizar recursos necesarios para las prácticas pedagógico-didácticas planificadas.
- P.5. Iniciarse en actividades de investigación pedagógico-didáctica, en particular bajo el enfoque de la investigación-acción.

Propusimos siete grandes *estrategias metodológicas*: reflexión sobre propuestas pedagógico-didácticas, desarrollo de actividades-ejemplo, familiarización con la ciencia y la tecnología, vinculación con la práctica real, interacción entre los participantes, orientación y apoyo de la profesora y estímulo a la investigación.

En el transcurso de la descripción-interpretación de lo sucedido iremos considerando los tipos de actividades desarrollados durante el curso, que intentaban seguir las estrategias metodológicas señaladas. Presentamos una visión general de los mismos en el Cuadro 2. Se trató de combinar la reflexión teórica con la planificación y ejecución didácticas y la búsqueda de recursos y actividades de enseñanza.

La *evaluación* incluyó trabajos individuales y en equipo, por escrito y también a partir de presentaciones orales y actividades prácticas. Cada estudiante realizó tres autoevaluaciones a lo largo del año, las cuales incluían una expresión numérica que se promediaba para la calificación final.

CUADRO 2. UNA VISIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL CURSO

Actividad	Descripción
<i>La noticia de la semana</i>	Traer y comentar una o dos noticias de prensa de tema C y T (Individual y puesta en común)
<i>Un libro, una ciberpágina, un video... que vale la pena conocer</i>	Comentar oralmente y en un escrito breve un recurso de cada uno de estos tipos, útil para la enseñanza de C y T en la escuela o el pre-escolar (Individual y puesta en común)
<i>Actividad científica y actividad tecnológica</i>	Mostrar en el aula una actividad práctica de tipo científico y otra de tipo tecnológico, que puedan realizarse en la escuela o el pre-escolar (Por equipos o individual, puesta en común)
<i>Dos sesiones con instrumentos y equipos</i>	Por estaciones en clase, examinar diversos instrumentos y equipos y realizar con ellos alguna actividad que se demuestra luego al grupo (Por equipos y puesta en común)
<i>Tres trabajos de reflexión pedagógica</i>	Elaborar trabajos escritos de reflexión a partir de lecturas asignadas, discutirlos en clase (Individual y discusión general)
<i>Un proyecto "como en la escuela"</i>	Participar (a su nivel) en un proyecto de investigación estudiantil de énfasis C y T, similar a los que pueden realizarse en la escuela (Trabajo general y por equipos, en distintas fases)
<i>Ciencia en mi clase</i>	Reflexionar oralmente y por escrito acerca de las actividades C y T desarrolladas en la paralela Práctica Profesional. Presentar previamente la Planificación a la profesora del curso (Individual y puesta en común)

3.2. El ambiente y los recursos para el trabajo

Desde la Fase I de Acumulación de Experiencias Previas estuvimos realizando cambios en el ambiente y los recursos a nuestra disposición, los cuales alcanzaron su mejor nivel para el momento de este estudio. Así, se logró que la asignatura se desarrollara en un aula amueblada con mesas y sillas, en vez de los limitantes pupitres. Se ubicaron también en ella estantes donde se pudieron almacenar ciertos recursos adquiridos por la institución: microscopios sencillos, instrumentos de medición como cilindros graduados y balanzas, mecheros de alcohol, tubos de ensayo, gradillas, pinzas, libros amenos de divulgación científica y libros con ideas para la enseñanza de las ciencias, láminas científicas. Igualmente, se incorporaron útiles adquiridos o aportados por nosotros como envases, corchos, paletas, pitillos, marcadores, pliegos grandes de papel, etcétera. Se consiguió una cartelera para poder pegar ciertos trabajos cortos de los y las estudiantes. Lamentablemente, la misma no pudo ubicarse en el pasillo al lado de la puerta del aula, como hubiera sido ideal, sino en otro pasillo más retirado.

La intención fue contar con un aula funcional y a la vez ejemplo, a nivel de los estudiantes-docentes, de lo que puede y debe ser un aula escolar donde tenga su espacio la ciencia y la tecnología. De manera adicional, se logró la adquisición para la biblioteca de la institución de un conjunto de libros relacionados con la didáctica de las ciencias naturales y la divulgación científica y tecnológica.

4. DESARROLLO DE LA ACCIÓN DE CAMBIO

4.1. La noticia de la semana

Cada semana, una o un estudiante traía y presentaba una o dos noticias científicas, tecnológicas o del área de salud, las cuales luego se ponían en la cartelera. Esta actividad buscaba acostumbrar a los y las

futuras docentes a la consulta de prensa, en particular en las áreas de C y T: un educador que lee la prensa se mantiene actualizado y va adquiriendo nuevos conocimientos, que puede luego profundizar por otras vías. Así mismo, la actividad se ofrecía como modelo, puesto que de manera más sencilla puede replicarse en la educación primaria, sobre todo en sus últimos grados. No olvidemos que, incluso, diversos periódicos mantienen páginas especialmente dedicadas a los niños y niñas, y que también hay noticias en revistas y ciberpáginas dirigidas a ellos y ellas. Los temas novedosos que aporta la prensa pueden dar pie en la escuela a proyectos estudiantiles diferentes, menos trillados y con mayor pertinencia social.

En la primera clase, como profesora trajimos y comentamos dos noticias, de manera de iniciar el proceso y clarificar la asignación. Principalmente las y los estudiantes consultaron diarios, pero también revistas dominicales, revistas "de consultorio médico", publicaciones de divulgación científica y publicaciones electrónicas. Aunque hubo noticias de las tres áreas predominaron las de salud. Algunos ejemplos: agua en Marte, plantas de Venezuela en peligro de extinción, tatuajes y sus riesgos, cirugía por laparoscopia, aumento de obesidad en niños.

Aproximadamente un 45 % de las estudiantes realizó su presentación utilizando palabras propias y manifestando comprensión de lo leído.

Artículo científico...yo conseguí éste que me pareció super, super-interesante, que dice que del endotelio depende el 90% de la salud. Ustedes dirán: ¿qué es el endotelio? Es la telita que recubre las arterias (...). Entonces esto funciona como una glándula endocrina, la más grande que existe. De hecho aquí dice que si se estira es del tamaño de dos canchas de fútbol; o sea, se pueden imaginar eso (...).

Fulvia. Transcripción de grabación en audio. Clase 02-04.

Algo más de la mitad de las estudiantes en nuestro registro tuvieron ciertos problemas en comprender y transmitir cabalmente la información, por falta de suficiente dominio de los temas y ausencia de mayor indagación a partir de la noticia. Sin embargo, fue positivo que realizaron la búsqueda, leyeron y presentaron el material. En ocasiones, hubo estudiantes que trajeron noticias adicionales para la cartelera.

Con frecuencia, las demás estudiantes del curso añadían comentarios o preguntas luego de la presentación y como profesora nos involucrábamos en esta dinámica. La misma es positiva, pero en ocasiones tales debates se extendieron demasiado, recortando el tiempo de clase, perdiendo la atención de parte del grupo y distorsionando el propósito de la actividad. Cuidando este aspecto, creemos que la iniciativa merece un espacio en un curso de este tipo. "La noticia de la semana" tuvo una buena valoración en la encuesta final del curso (véase Cuadro 3). Algunas estudiantes la mencionaron en sus autoevaluaciones:

He obtenido interesantes conocimientos acerca de los nuevos avances científicos a través de la presentación de noticias actuales en clase.

Iris. Autoevaluación II.

CUADRO 3. EVALUACIÓN ESTUDIANTIL SOBRE CALIDAD FORMATIVA DE LAS ACTIVIDADES DEL CURSO (N= 24 DE 43)

Actividad	Muy escasa utilidad e importancia	Poca utilidad e importancia	Mediana utilidad e importancia	Elevada utilidad e importancia	Muy elevada utilidad e importancia	No responde
Comentario video educativo			4	12	7	1
Comentario ciber-página educativa			3	10	11	0
Comentario libro educativo			1	8	15	0
Noticia científica			5	14	5	0
Actividad científica			0	4	20	0
Actividad tecnológica			0	3	21	0
Investigación temática (proyecto)			0	6	18	0
"Ciencia en mi clase"			3	5	16	0
Trabajo Teórico 1 (Por qué C y T en la escuela /Ideas legas)			3	11	9	1
Trabajo Teórico 2 (Tipos de Proyectos)			1	10	12	1
Trabajo Teórico 3 (Planf., Eval. y Org.)			2	5	17	0
Trabajo en clase con recursos didácticos			3	4	15	2
Autoevaluación			3	6	15	0

4.2. Un libro, una ciberpágina, un video... que vale la pena conocer

A lo largo del año cada estudiante debió elaborar breves informes críticos sobre un libro, una página electrónica y un video que considerara útiles para la enseñanza y aprendizaje de la C y T en educación pre-escolar o primaria. Este grupo de actividades se propuso para facilitar la familiarización de los estudiantes con la búsqueda de recursos de calidad, razonablemente accesibles y que permiten alejarse de la excesiva dependencia del libro de texto. Es pobre la labor de aula que se basa sólo en el texto o la enciclopedia escolar: hace falta que la educadora o educador consulte información científica y tecnológica e ideas para actividades interesantes en otras fuentes como las mencionadas. Así, de forma paulatina y agradable, en pocos años habrá ampliado considerablemente su dominio del área de C y T y de su enseñanza. No olvidemos por otra parte que tales recursos deben estar también al alcance de los niños y niñas, lo que para la escuela oficial implica que el Estado cumpla con proveer la dotación suficiente, logrando configurar un ambiente culturalmente más diverso, rico e interesante que la escuela de texto, cuaderno y pizarrón.

Los buenos recursos impresos, audiovisuales y electrónicos en su variedad, vivacidad, imágenes atractivas y calidad científica y pedagógica pueden hacer que la C y T resulte más agradable y comprensible a los docentes, aventajando a los tratamientos abstrusos y academicistas. Y a la vez resultan modelos para el abordaje del área con los niños y niñas: un abordaje vinculado a la vida real, explicado con palabras sencillas y metáforas sugestivas, apoyado en la ilustración pertinente y acompañado de actividades reflexivas.

Ofrecimos una hoja orientadora para cada trabajo, donde se solicitaban datos básicos de identificación del recurso estudiado, junto a algunas preguntas que ayudaran en la redacción de un breve informe crítico, base de la presentación oral en clase y posterior aporte para la cartelera del curso. Preguntas, por ejemplo, sobre la importancia del tema considerado, la calidad de lenguaje e ilustraciones, la presencia de actividades de reflexión e indagación, y, para cerrar, un juicio global sobre el recurso y su posible valor en la escuela. En la primera clase, como profesora modelizamos la actividad trayendo al aula y comentando un libro divulgativo de atractivas ilustraciones y cuidado texto.

Todos los estudiantes de las dos secciones (43 en total) cumplieron con la actividad del libro y sólo una hizo un trabajo realmente pobre. Cinco dejaron de presentar la ciberpágina, posiblemente por dificultades de acceso a Internet. Y seis no presentaron el video. Es de notar que este trío de actividades consumían cierto tiempo y no contaban con alta ponderación, dada la cantidad de trabajos presentes en el curso.

Según se solicitó, las y los estudiantes traían a clase el libro revisado y lo hacían circular. Los datos de video y ciberpágina se anotaban en la pizarra. Por razones de tiempo, las presentaciones orales de páginas y videos se dividieron: la mitad de cada sección realizó una y la otra mitad la otra. A menudo, observamos a las estudiantes examinando con atención los recursos presentados y anotando las referencias. Precisamente, otro de los propósitos de la actividad era practicar el compartir crítico de información y recursos entre colegas, tan necesario para el avance profesional y el mejoramiento de la escuela. Estimamos que la gran mayoría de las y los estudiantes dedicó tiempo al examen y selección de sus muestras, a juzgar por la calidad de los materiales aportados y de los comentarios sobre los mismos. En sus presentaciones ante la clase, leían trozos de texto del material evaluado, comentaban ilustraciones, mencionaban preguntas y actividades y señalaban posibles usos del recurso en la escuela, ofreciendo recomendaciones según edades.

Gladys trajo 'Mi Primer Libro del Cuerpo Humano'. Un libro precioso para niños. Lo explicó bien: habló de su contenido, ilustraciones, lenguaje, actividades, glosario. Mencionó que había aprendido cosas leyendo el libro, como ejemplo mostró un dibujo de un niño con su cabecita y sus pies, pero con un cuerpo muy, muy largo, y leyó la leyenda del dibujo: si nuestros intestinos estuvieran en línea recta mediríamos más de seis metros.

Diario docente, 15-12, pp. 1-2.

En varias oportunidades, los estudiantes trajeron más de un libro. Sólo en un caso se presentó un libro de texto, por lo demás hubo atlas, tomos de ciencia de varias enciclopedias infantiles, libros con ideas para actividades y experimentos, y muchos libros para niños sobre temas de ciencias, especialmente de biología (sobre todo animales, cuerpo humano y algo de ecología), pero también de astronomía y de química. El único libro de tecnología presentado fue uno sobre elaboración de juguetes. En nuestro registro encontramos tres libros para el nivel pre-escolar, con actividades científicas para los más pequeños.

Al comentar las ciberpáginas, las estudiantes describieron sus diferentes secciones, resaltaron experimentos y proyectos sugeridos, información llamativa, animaciones, noticias científicas, vinculaciones con arte y/o historia, presencia de chat, enlaces, y otras características. Se presentaron algunas páginas especializadas en asuntos como astronomía o botánica, pero la mayoría eran de temática de C y T variada. Provenían de museos, instituciones científicas, universidades, institutos de nivel secundario, ministerios del área y otras instancias, de Venezuela, Argentina, España, Colombia y Estados Unidos. Una estudiante presentó una página de astronomía desarrollada por un niño venezolano.

Casi siempre las personas hablaban con interés, notándose una selección cuidadosa del recurso comentado.

Gracia explica con claridad y convicción, dice que la página en verdad le encantó y que estuvo mucho tiempo hasta seleccionarla, pues había otras anteriores que visitó que no le gustaron.

Diario docente, 18-06, p. 1.

Sin embargo, también en algunos casos las estudiantes se limitaron a copiar la descripción de la propia ciberpágina sobre sus diversas secciones, junto a un muy breve juicio crítico estereotipado.

Algunas estudiantes llegaron a expresar en la evaluación final del curso que una de las actividades que les resultó exigente de tiempo fue precisamente encontrar una buena página electrónica para la enseñanza de la C y T.

En el caso de los audiovisuales, se comentaron más programas de televisión que videos propiamente dichos. Con mucho, el tema preponderante fue el de animales, aunque también hubo de ecología, cuerpo humano, educación sexual, astronomía y ciencia general. En su evaluación del curso, dos estudiantes opinaron que se debió evitar la repetición del tema "Animales" en los videos, crítica que aceptamos. Un caso peculiar fue el video casero de la exitosa cesárea de una de las estudiantes, el cual pudimos ver en clase dada su corta duración, resultando de mucho interés general por su importante tema y su realismo. Hubo estudiantes que observaron varios programas de la misma serie para realizar su comentario crítico y, a menudo, los demás miembros de la clase añadían observaciones sobre el mismo programa u otros similares. Apreciamos que muchas estudiantes conocen programas de televisión sobre la Naturaleza y los observan con regularidad.

Frecuentemente la calidad de la exposición oral resultó superior a la de la crítica escrita: esta última tendió a ser más fría y escueta. Creemos que hace falta mayor práctica a lo largo de la carrera en torno a la redacción propia frente a la monografía de "copiar y pegar" y las respuestas de examen, breves y muy dependientes de lo leído. Escribir no es fácil y requiere práctica sistemática y orientación pertinente. Sin embargo, todos los informes lograron caracterizar el recurso estudiado y ofrecer algunas opiniones fundamentadas sobre el mismo, ocasión que permitió en mayor o menor medida "oir la voz" de quien escribía.

(...) Este libro lo recomendaría para estudiantes a partir del 3er. grado y para los propios docentes, ya que es un libro bien completo, que explica los sucesos a fondo, tiene muchas ilustraciones, es un libro fácil de usar por su tamaño, sin embargo la escritura es pequeña y por ende un poco dificultosa para niños más pequeños.

Puede usarse en clase, para investigaciones o simplemente cultura general ya que es un libro bien ameno que es de fácil lectura y bien interesante, una buena opción para el aula de clases.

Mónica. Informe sobre libro.

Algunas estudiantes apuntaron que usaron el recurso comentado para su planificación de la Práctica Profesional y que les funcionó bien. Incluso una utilizó con sus pequeños alumnos el video evaluado. En la encuesta final del curso, varias participantes destacaron el aporte de estos trabajos para su formación como docentes, pues les habían enseñado a considerar otros recursos al planificar, a saber discernir mejor lo bueno de lo malo y a conocer ejemplos concretos de utilidad. Una estudiante lamentó la inevitable superficialidad de cada crítica y se preguntó si no sería mejor que cada participante considerara un solo recurso pero más a fondo. Por nuestra parte, preferimos el que cada estudiante trabaje los tres recursos,

así sea de manera menos profunda.

El análisis del libro, eso me pareció importantísimo, porque hasta ahorita yo voy a la librería y lo primero que empiezo a buscar es libros de ciencias (risas) (...) Yo todos mis libros ahora los compro... "El reciclaje", todo (...) porque me quedó esa... como esa espinita de estar todo el tiempo buscando libros y tenerlos (...)

Leticia. Entrevista a Leticia, Aminta y Victoria, p. 7.

Y el hecho de descubrir que no solamente en los libros de texto está el contenido de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Alicia. Entrevista a Alicia y Wanda, p. 6.

He aprendido a asignarle valor a recursos que antes no eran considerados a la hora de planificar.

Yolanda. Autoevaluación III.

La evaluación estudiantil cuantitativa de estas actividades fue bastante positiva, destacándose la del libro educativo (véase Cuadro 3).

4.3. Actividad científica y actividad tecnológica

Por equipo o de manera individual las y los estudiantes debieron ubicar, ensayar y presentar en clase una actividad "científica" y otra "tecnológica", que pudieran realizarse en la escuela. Una docente o un docente en formación que haya llevado a cabo diversas actividades prácticas y que haya observado otras hechas por sus compañeras y compañeros estará probablemente mejor dispuesto y preparado para guiar y apoyar a los niños y niñas en la realización de labores similares, que abran la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la escuela hacia el contacto directo con y la reflexión a partir de fenómenos naturales y productos y procesos tecnológicos. En la escuela, estas actividades pueden realizarse solas o como parte de unidades didácticas o de proyectos de investigación, en ocasiones pueden ser propuestas por el docente y en otras oportunidades ser seleccionadas por los niños y niñas a partir de la consulta a diversas fuentes. Pero siempre son oportunidades de observar, medir, construir, experimentar, comunicar y también de razonar sobre lo realizado, organizando, ampliando y/o reelaborando las ideas que se tengan. Pues no se trata sólo de hacer sino de hacer y pensar.

(...) Victoria y Leticia prepararon vasos plásticos con alcohol junto a tiritas de filtro de café, y machucaron las hojas en una bolsa plástica. Con las hojas machucadas hicieron unas marcas en la tira de papel (...) y la guindaron del vaso con un poquito de alcohol. Ellas trajeron tiritas de cromatografías ya hechas y también dejamos pasar como una hora en el salón para al final de la clase ver resultados. En ambos casos se veía muy bien la separación de al menos dos y hasta tres pigmentos. Yo completé su explicación científica, que era un poco vacilante. Sin embargo, usaron términos como pigmento, disolver, separación de pigmentos, y explicaron que la clorofila está presente en la hoja morada pero no se ve...

Diario docente, 15-12, pp. 2-3.

Por razones de tiempo, en nuestro caso las actividades no podían realizarse entre todos en clase, cada equipo o estudiante expositor la traía preparada como una demostración a los demás, con explicaciones. Todas las actividades presentadas cumplieron con ser de carácter experiencial, de contacto directo con fenómenos y materiales, y resultaron apropiadas para la escuela primaria (véanse Cuadros 4 y 5). Unas pocas eran demasiado sencillas, pero podían resultar útiles combinadas con otras.

CUADRO 4. ACTIVIDADES CIENTÍFICAS EN NUESTRO REGISTRO

Fabricar "olas"
Mover un clip dentro de un vaso con agua gracias a un imán
Teatro magnético (con figuritas de cartulina a las que se les pega un pedacito de metal, se mueven con un imán que está detrás de una tapa de caja de zapatos)
El huevo que se hunde y luego flota (en agua dulce y salada)
Cromatografía de hojas verdes y moradas y brácteas amarillas
Brújula casera
Producción de un arco iris
Modelo de descamación de la piel (con papel de lija y jabón de lavar)
Botella arco iris (con líquidos de diferentes densidades y colores)
Caja de luz (los participantes la consideraron actividad tecnológica)
Demostración de la fuerza magnética con imán y agujas que cuelgan de hilos (participante la consideró tecnológica)

CUADRO 5. ACTIVIDADES TECNOLÓGICAS EN NUESTRO REGISTRO

Cámara fotográfica rústica (las expositoras la calificaron como científica)
Tendedero con poleas
Molinillos de viento (hechos de papel)
Semáforo con circuito eléctrico
Ascensor con polea fija
Xilófono con vasos y agua coloreada
Torres de papel
Grúa magnética
Sellos de <i>foami</i> en una rueda de cartón
Circuito eléctrico-Juego: pasar una aguja de ganchillo por una fila de ocho argollas sin tocarlas (al tocarlas se enciende un bombillito)

Las explicaciones ofrecidas por las expositoras fueron bastante ajustadas, si bien en algunos casos hubo dudas o insuficiencias y hasta ciertos errores. Errores de los cuales ni la propia profesora estaba exenta: las ciencias naturales son un campo muy amplio y variado. Las equivocaciones en el campo C y T resultan al menos en parte subsanables por el propio docente, gracias al continuado estudio, la mayor práctica con los alumnos y alumnas y la discusión sistemática con colegas. Las y los participantes en nuestros cursos utilizaron vocabulario científico con mesura, explicaron su significado, analizaron la actividad realizada y sugirieron buenos usos de la misma en la escuela: qué podía lograrse con ella, cómo podían los niños y niñas llevarla a cabo, qué preguntas podían plantearseles, alternativas de trabajo, posibles dificultades, etcétera. Algunas personas repartieron material de apoyo con información sobre la actividad y bibliografía adicional.

Wanda trajo "Torres de papel". Explicó muy bien: una hoja de papel es frágil y no sostiene nada, pero el papel doblado puede sostener cosas bastante más pesadas que él. Probó con una hoja enrollada, le puso encima un cartoncito como soporte y colocó una ficha de cartón, como de cinco por cinco y la torre

resistió. Puso un montón como de ocho fichas e igual. Puso una caja más grande con bastantes fichas adentro, puso una botella de 500 cc llena de agua también en la caja. La torre siguió resistiendo. Probó entonces con una torre hecha con un papel doblado en forma cuadrada y se dobló. Lo mismo con uno doblado en triángulo. Explica que al doblarlo, estos dobleces establecen puntos de debilidad.. En cambio al enrollarlo no hay dobleces, no hay aristas y el papel resiste más. En cada caso ella iba preguntando si resistiría o no, los alumnos decían que sí (...). Al doblarse la torre cuadrada hubo exclamaciones en toda la clase.

Luego Wanda y Alicia probaron con un cilindro grande de cartulina fuerte, pusieron de plataforma otro cartón plano, ubicaron un morral al que luego le sumaron otro y no se dobló. Catalina quiso sentarse y tampoco se cayó. Fue interesante. Todos aplaudieron.

(...)

Al final de la clase, me estoy yendo al carro y veo que Alicia está con un grupo de compañeras que no son del curso. Una, muerta de la risa, está tratando de sentarse en la cartulina enrollada. (...)

Diario docente, 23-04, p. 7 y p. 9.

Las experiencias presentadas se obtuvieron de revistas para docentes, libros de actividades, libros para docentes, páginas infantiles de los diarios, ciberpáginas, entre otras opciones. Entre todas las iniciativas desarrolladas en el curso, estos dos tipos de actividades fueron los que recibieron la más alta valoración en la encuesta final pasada a las y los estudiantes (véase Cuadro 3). Sólo 2 estudiantes de los 43 dejaron de presentar alguna de estas dos actividades.

Los experimentos tanto científicos como tecnológicos me permiten comprender que los hechos no están solo en las descripciones de los libros sino que pueden ser objeto de observaciones, abriendo nuevas perspectivas a los niños, contribuyendo a su desarrollo personal en cuanto a la toma de decisiones, desarrollando habilidades y destrezas propias del aprendizaje de las ciencias, como es la observación, medición, cuantificación, análisis, entre otros.

Reimy. Autoevaluación III.

El punto que más me ha interesado es la parte práctica que se realizó a través de la experimentación, y que considero como un recurso muy efectivo que facilita el aprendizaje, ya que te permite observar, hacer, reflexionar, concluir. La realización de los experimentos tecnológicos es algo que es nuevo para mí, ya que es algo que trabajé muy poco en el colegio y considero que es una herramienta muy interesante para que el niño se de cuenta de cómo funcionan las cosas y cómo han cambiado, que pueda construir, armar e inventar.

Jacinta. Autoevaluación II.

4.4. Dos sesiones con instrumentos y equipos

Se dedicaron dos sesiones no consecutivas de clase a explorar algunos de los instrumentos y equipos que existían en nuestra aula de C y T (ver sección "El ambiente y los recursos para el trabajo"). Entre ellos: microscopio escolar de aumento 20X, diversas balanzas sencillas, juegos de cilindros graduados, juegos de vasos de precipitados, mecheros de alcohol... Disponíamos de un libro didáctico con ideas para trabajar con estos recursos (Cenamec, 1997) e hicimos varios juegos de copias de algunas de ellas. Así, las y los estudiantes se organizaron por pequeños grupos y rotaron por estaciones donde se encontraban los diversos tipos de recursos y las sugerencias para el trabajo. En años anteriores la consigna había sido simplemente explorar los equipos. Pero este año se les pidió escoger y realizar una actividad en cada caso, que debían luego presentar a sus compañeras y compañeros. Esta consigna despertó más interés y

permitió focalizar mejor el trabajo. Una invitación más libre a explorar requiere más tiempo, más recursos, y alta disposición a auto-organizarse, rasgo este último que hay que ir cultivando poco a poco pues no se logra de forma rápida (pero ver comentario más adelante de la estudiante Margarita). Luego de la primera rotación de equipos señalamos que ya no era necesario comunicar las siguientes actividades: esto hizo perder atención a la tarea. Sin embargo, las dos sesiones se cumplieron satisfactoriamente e incluso varias personas pidieron las sugerencias de actividades para fotocopiarlas, y dos estudiantes preguntaron dónde se habían adquirido los equipos. Nuestro único estudiante varón, Antonio, nos solicitó tres microscopios y los llevó a su aula de práctica profesional, reportando interés de los niños y niñas.

Pasamos al trabajo con equipos microscopio Offord y mechero de alcohol. (...) En esta sección, a diferencia de la del viernes, todos los equipos trajeron cosas para ver: azúcar, café, harina, hojitas secas, un cabello, pepitas de lechosa (guácala, dicen ellas por su aspecto), una pequeña chinche viva, pedazos de anime... Victoria trajo una cajita con bastantes cosas, ella me dijo que lo vieron casi todo. (...) Al principio algunas tuvieron dificultades para enfocar o iluminar con la lámpara, pero luego todos los equipos trabajaron, las ví bastante entretenidas, hubo risas, expresiones de asombro y de asco "gracioso", se llamaban de una a otra mesa para ver cosas, todas parecieron moverse alrededor observando. Todas habían visto por el microscopio en bachillerato. Las que terminaron antes fueron el grupo de Keyla y dos compañeras más. Pero aun ellas trajeron objetos y los vieron. Keyla me comentó sobre un hilo que había visto. (...) Ví a varias personas hojeando los folletos que vienen con cada microscopio, que explican cosas que se pueden observar en ellos y cómo hacerlo.

Diario docente, 08-03, pp. 3-4.

Consideramos necesario enriquecer esta dotación con mayor variedad y cantidad de equipos e instrumentos, que logren abrir a los estudiantes-docentes nuevas perspectivas del trabajo científico en la escuela. Se necesitarían también dos sesiones más de este tipo. En la encuesta final al curso, tres personas coincidieron con estos señalamientos. Y dos de las entrevistadas lo resaltaron.

(...) Más sesiones de otros experimentos con otros materiales que también uno puede no conocer. Por lo menos la... la balanza esta con la que se podían hacer las multiplicaciones y las sumas y eso, yo me quedé como una hora jugando con eso porque me parecía maravilloso y yo no lo conocía, y como ese yo me imagino que debe haber millones de cosas que uno no conoce (...).

Margarita. Entrevista a Margarita, Mery y Génesis, p. 7.

4.5. Tres trabajos de reflexión pedagógica

A lo largo del año se realizaron tres trabajos de reflexión pedagógica, de carácter individual, que debían presentarse por escrito para posteriormente ser discutidos en una o más sesiones de clase. En cada caso, como profesora indicamos lecturas específicas (requeridas y complementarias) y algunas preguntas para orientar la escritura. Los temas tratados fueron: para qué C y T en la escuela; ideas "cotidianas" e ideas científicas; enseñanza por la investigación y proyectos en el aula; planificación; evaluación; y organización de la clase. Lamentablemente, no hubo tiempo de incluir el tema del ambiente físico del aula y los recursos para el aprendizaje, asunto que estimamos clave. Por ello, ofrecimos lecturas breves sobre el mismo y dedicamos un segmento de clase a discutir sobre él. Si las personas lo deseaban podían sustituir las lecturas requeridas por otras de su preferencia, opción que nadie utilizó.

Las preguntas que planteamos a las y los estudiantes como guía invitaban a comparar lo expresado por los diversos autores en torno a un cierto asunto; a resumir lo leído gracias a esquemas, mapas mentales y

otros procedimientos; a ofrecer juicios y propuestas propias; a comentar ideas que hubieran despertado su interés; a vincular lo leído con su propia experiencia y con la enseñanza en la escuela primaria; y a dar posibles ejemplos de ciertas estrategias pedagógicas, entre otras solicitudes. Con estas orientaciones se buscó ir más allá de los informes donde predomina el resumen y hasta la mera copia de retazos de los textos leídos, avanzando hacia elaboraciones de mayor complejidad. Sobre ideas “cotidianas” se plantearon también en clase algunos interrogantes tomados de la literatura en el área, para hacer más vivo el tema (preguntas sobre calor y temperatura, fuerza y movimiento, cambio físico y cambio químico, etcétera).

Estos tres trabajos, junto con la posterior reflexión sobre su propia experiencia de enseñanza de la C y T durante la práctica profesional, fueron los menos satisfactorios del año en términos de rendimiento. Si bien la mayoría de las y los estudiantes entregaron las tres asignaciones, también sucedió que 14 personas, casi un tercio del total de los dos cursos, dejaron de entregar una y hasta dos de ellas. Del total de 43 estudiantes puede decirse que 8 lograron un rendimiento alto en estos escritos reflexivos, 18 uno medio y 17 no alcanzaron un rendimiento satisfactorio, a pesar de que en su mayoría pudieron aprobarlos con notas mínimas. No pretendemos exagerar el valor indicativo de una calificación (que emitimos por ser requisito en nuestra institución), pero sí es cierto que la elaboración por escrito de ideas propias sobre temas pedagógicos planteó dificultades a los y las estudiantes. Creemos que en parte puede deberse a poca práctica con este tipo de actividad, en una rutina donde la escritura que parece predominar es la respuesta breve de examen y la monografía de “copiar y pegar”. Por otro lado, no ignoramos la dificultad intrínseca de la tarea: aún con el basamento en unas lecturas de longitud razonable y contando con las preguntas-guía, no es nada fácil expresar por escrito de manera organizada y extendida el propio pensamiento sobre temas de cierta abstracción.

En los textos estudiantiles se apreciaron problemas como copiar más o menos directamente trozos de las lecturas asignadas, saltar algunas de las preguntas, responder de manera escueta (como si hubiera poco que decir, como si unas pocas frases cerraran el tema), responder usando frases estereotipadas sin mayor profundización (“partir de los intereses y necesidades de los niños”, “hay que evaluar procesos”, “que los niños experimenten”), y evitar la pregunta en sí y responder con generalidades que pueden expresarse incluso sin haber realmente leído el material. También hubo problemas de redacción.

Ante las debilidades detectadas en el primer trabajo, como profesora elaboramos una pequeña lista de sugerencias para “óptimos resultados en los escritos de reflexión crítica”, donde recomendábamos algunos procedimientos como leer al menos dos veces el material asignado, revisar el borrador elaborado, evitar quedarse en frases que son lugares comunes de la pedagogía yendo más allá, y cuidar la redacción y la ortografía. Tales sugerencias se comentaron en clase. En general, no percibimos avances notorios a partir de ellas: hubo progresos en el segundo trabajo, que no se sostuvieron en el tercero. Las observaciones que hicimos a cada escrito en particular tampoco lograron avances significativos. Algunas de ellas eran de “diálogo” con el o la autora del trabajo: coincidiendo, discrepando, ampliando... Otras eran de recomendaciones para mejorar. Por ejemplo:

Se consideran todos los temas planteados y hay una buena interrelación de las lecturas con la reflexión sobre la propia práctica docente. Importante extender más los comentarios críticos, para darles mayor profundidad y amplitud.

Observaciones de la profesora. Trabajo de Reflexión Crítica N° 3 de Reimy, portada.

Los progresos en este campo exigen tiempo y oportunidades en más de una asignatura. En algunos casos, requerirían instrucción y práctica más focalizadas, como por ejemplo en un taller de redacción. No obstante lo dicho, hay que destacar que la mayoría de las y los estudiantes entregó sus trabajos de reflexión y trató, con mayor o menor éxito, de estructurar sus ideas en torno a los temas pedagógicos planteados, en "diálogo" con los autores de las lecturas recomendadas. Ello resulta en una producción quizá menos completa y peor estructurada que lo copiado de un libro, pero que con autenticidad y reflexividad va permitiendo al estudiante docente organizar y desarrollar sus concepciones pedagógicas. Es fundamental que el docente hable con su propia voz, luego de leer, pensar y discutir (Freire, 1999). Tuvimos trabajos de 3,5 páginas y así mismo otros de 10 y hasta de 18 páginas. Y se pusieron sobre la mesa ideas importantes a pesar de que no siempre se desarrollaran suficientemente.

La concepción científica frente a la concepción alternativa, me parece interesante que se hable de estos tipos de concepciones acerca de los fenómenos pienso que allí entra en juego el papel de la escuela y aun mas del docente pues este tiene una gran responsabilidad: ayudar a que sus alumnos cambien concepciones alternativas que tienen sobre hechos y fenómenos que no son para nada científicos. Entonces la acción de la escuela y del docente deben estar orientadas a que los estudiantes comprendan significativamente nociones importantes adecuadamente que le ayudan a su desenvolvimiento y a mirar desde otra óptica las cosas que no sea la de sentido común.

Yolanda. Trabajo de Reflexión Crítica N° 1, s. p.

(...) A mi parecer, la evaluación es una acción mucho más compleja e importante que la simple toma de decisiones sobre si un alumno aprobó o reprobó el lapso o año escolar, o si se merece esta u otra determinada calificación por su desempeño en el aula. A mi parecer, la evaluación debe convertirse en un constante intento por mejorar no solo la acción educativa dentro del aula sino también el proceso de aprendizaje de los niños. Es decir, que los resultados obtenidos de una determinada evaluación deben permitir o más bien propiciar que los niños y niñas continúen aprendiendo y logren superar sus dificultades y debilidades, en lugar de hacerles entender que han fallado en sus intentos, que no han logrado aprender lo que se esperaba, que ya no tienen otra oportunidad para hacerlo y que por lo tanto, se da por concluido el tema o contenido trabajado y es hora de comenzar a estudiar otras cosas, para las cuales deben hacer todos sus esfuerzos para ver si logran aprender aunque sea los conocimientos más básicos. A mi parecer, la evaluación concebida y ejecutada de esta manera atenta cruelmente contra las capacidades y autoestima de los alumnos y con toda la vida armónica, pedagógica y didáctica del aula de clases. (...)

Norma. Trabajo de Reflexión Crítica N° 3, s. p.

Hubo personas que celebraron los avances en su escritura reflexiva a lo largo del año, como Fulvia:

Mis primeros trabajos eran "un ranchito", así que: once, doce... (...) Y en el último trabajó me esforcé (...).

Intervención de Fulvia. Transcripción de grabación en audio, clase 25-06, p. 60.

Otras quedaron descontentas con la evaluación profesoral:

Considero que le dediqué tiempo suficiente al realizarlo (el Trabajo N° 3) y por esto no estoy conforme con la nota que saqué. Las lecturas son muy interesantes y reflejan lo que se espera que sea la educación.

Mery. Autoevaluación III, p. 1.

Y aun otras proponen reducir la dificultad de la tarea:

En el trabajo teórico fue muy largo (...) es bueno realizar reflexiones pero no tantas por cada pregunta, es mejor realizar una general.

Lérida. Autoevaluación I, p. 1.

De hecho, en la encuesta final del curso se preguntaba si eliminarían algo del mismo y 5 personas (de 24 que respondieron la encuesta) proponen eliminar o reducir los trabajos de reflexión pedagógica realizados, y sustituirlos por exposiciones o por “cosas más directamente aplicables en la práctica”. Diferimos de la minimización de lo teórico-pedagógico en la formación docente: el docente necesita práctica y teoría, mutuamente alimentadas. Necesita orientar con lucidez su acción, con apoyo filosófico y pedagógico, y enriquecer su pensamiento gracias a la reflexión sobre lo vivido y actuado. Otras y otros estudiantes resaltaron la importancia de este tipo de trabajos para el desarrollo profesional. Puede verse la evaluación estudiantil de estas actividades en el Cuadro 3.

En el marco de los trabajos de reflexión pedagógica, como profesora realizamos algunas exposiciones breves en clase. Consideramos que las conferencias magisteriales no deben ser la actividad predominante en una buena aula, pero su presencia no deja de ser necesaria pues el profesor o profesora, por su mayor formación y experiencia, puede ofrecer aportes útiles a los estudiantes: panoramas resumidos y bien organizados de ciertas temáticas, iniciación a problemas antes no considerados, contrastación de posiciones diversas en asuntos controversiales –incluyendo la propia profesoral-, etcétera. Creemos que las exposiciones debieron ser mayores en número, reduciendo el tiempo de las Inmersiones Temáticas (a las que nos referiremos más adelante) y de algunas otras presentaciones estudiantiles.

Los tres Trabajos de Reflexión se discutieron en siete sesiones de clase. Lamentablemente, no pudimos contar con las sesiones completas sino sólo segmentos de ellas: la asignatura requeriría una hora más a la semana. Hizo falta tiempo para discusiones más extendidas y profundas. En buen número de ocasiones las intervenciones orales fluyeron con más facilidad que las elaboraciones escritas, incorporando mayor riqueza de elementos: comentarios sobre lo leído en el curso y en otros cursos, experiencias con niños, niñas y docentes fuera y dentro de las escuelas y preescolares, vinculaciones ciencia-sociedad, reflexiones didácticas, opiniones fundamentadas, entre otros. En una de las secciones la participación fue algo más restringida y breve, en la otra las intervenciones resultaron numerosas y más largas y complejas: siempre se encuentran diferencias entre los grupos, debidas a múltiples factores que en gran parte escapan al control del docente.

Estudiante: (Se refiere a un libro leído) A mí uno de los casos que me llamó mucho la atención fue el de... el que trataba del cuidado de los árboles... No recuerdo el nombre de la maestra. La parte que más me impactó fue el grado de trascendencia que tuvo esa inmersión temática, que no nada más se quedó en lo que se hizo en la parte de la comunicación, sino que fue más allá en resolver el problema (planteado) del informe, después que ellos enviaron... una ordenanza.

Profesora: Una propuesta de ordenanza.

Estudiante: Una propuesta de ordenanza para que si se cortaba un árbol se compensara con otro, y bueno, cuestiones así que los estudiantes se sientan capaces de que... de crear cosas que puedan llegar a resolver problemas de su entorno.

Intervención de estudiante no identificada. Transcripción de grabación en audio, clase 09-02, p. 31.

Bueno profe yo tengo una (asignatura) electiva que se llama Seminario de Investigación en Ciencias Sociales, ahí más o menos nosotros estamos trabajando en lo que es el... vamos a decirlo así, el proyecto para la tesis, entonces da la casualidad que el tema que yo elegí se refiere mucho a esto (lo que estábamos discutiendo) y hay un autor que me acordé muchísimo ahorita que dice que los docentes en la actualidad (...)

Intervención de Reimy. Transcripción de grabación en audio, clase 22-06, p. 54.

En la parte de matemáticas a mí me pasó algo parecido, porque, bueno, la maestra entregaba... ellos entregaban los cuadernos y los niños están acostumbrados a que les pongan equis. ¡Ay! Una suma está mala: X. Yo les decía: No, pero corrígela... Entonces: No, ponme X de una vez. También era flojera de ellos, por no volverla a hacer. Entonces: No, tú la vuelves a hacer para que todas te salgan bien. (...)

Intervención de Mery. Transcripción de grabación en audio, clase 25-06, p. 62.

Realizamos puntualizaciones a partir de algunas de las participaciones estudiantiles, tratando de incorporar nuevas ideas, ofrecer otros puntos de vista o llamar la atención sobre ciertas situaciones.

Intervino Camelia, el tema era el agua y su importancia para los seres vivos. El proyecto científico que sugiere es poner tres germinadores, uno sin agua, uno normal y otro con mucha agua y ver lo que sucede. Le comento que es un buen proyecto científico, y que lo interesante es lograr que sean los propios niños los que diseñen su experimento, en vez de que sigan instrucciones precisas del docente. Ella se pone un poco a la defensiva, pero agrego que quizás puede hacerse algún o algunos primeros proyectos guiados para que los niños aprendan cómo se hacen, y luego ya ponerlos a ellos a diseñar, pues si siempre los hacen siguiendo las pautas del docente se acostumbran a realizarlos mecánicamente sin entender su porqué.

Diario docente, 26-01, pp. 6-7.

No es fácil salir del modelo de discusión donde el estudiante interviene *para el profesor*: el estudiante se dirige a él o ella, principalmente es el profesor quien comenta lo que cada estudiante dice, y no hay casi alusiones de los estudiantes a lo dicho por otros compañeros o compañeras. Presentamos dos momentos diferentes en este sentido.

Digo que hasta ahora he sido yo la que comenta sus intervenciones, que ahora es bueno que lo hagan ellas. Designo a una muchacha y dice que ella hizo algo parecido a su anterior compañera, lo explica, no recuerdo bien, era algo sobre el tránsito. Cuando termina dice con sinceridad: no comenté el trabajo de mi compañera sino que hablé de lo mío.

Diario docente, 26-01, p. 9.

En cuanto a la organización del aula, como ya lo dijeron Fulvia y Gracia, la indisciplina es un problema en el colegio (...)

Intervención de Wanda. Transcripción de grabación en audio, clase 22-06, p. 62.

En las entrevistas finales, Aminta menciona lo difícil que fue en estos trabajos de reflexión pedagógica opinar críticamente sobre las experiencias didácticas leídas, dado que ellas apenas se están iniciando en la enseñanza. Y Alicia y Wanda destacan que entre lo más difícil del curso estuvieron estos tres trabajos:

(...) Porque a veces tenemos muchísimas ideas pero cómo... cómo organizarlas de acuerdo a lo que se nos pide. (...) Yo creo que esa es la parte más difícil: tratar de expandir más las ideas en los trabajos escritos.

Wanda. Entrevista a Wanda y Alicia, p. 2.

(...) Cómo exprimir las ideas, no sólo plasmarlas sino exprimir las, sacarles... desmenuzar cada una de las ideas y tratar de plasmarla de tal manera que no se sobreentendiera sino que... que decir lo que propiamente yo quería decir, ¿no? Creo que esa fue una de las partes más complejas en la materia.

Alicia. Entrevista a Wanda y Alicia, pp. 3-4.

4.6. Un proyecto “como en la escuela”

Se planteó a las y los estudiantes desarrollar en la clase un proyecto de aprendizaje como los que el currículo oficial propone realizar en las aulas de la escuela básica. Por supuesto, a un nivel de complejidad propio de adultos que están estudiando la carrera docente, es decir, no especialistas en C y T ni tampoco niños y niñas. Esta actividad quería ser un modelo “a escala”, y para la posterior discusión, de lo que puede ser un proyecto de aprendizaje escolar que supere las fallas del presente: temas impuestos por el docente, actividades uniformes para toda la clase pautadas por el docente, labores poco educativas como copiar información de ciberpáginas sin mayor elaboración o hacer maquetas asumidas como manualidad. Se aspiraba a contribuir con la preparación de las y los estudiantes-docentes para que estuvieran en capacidad de orientar de mejor manera a sus futuros alumnos y alumnas en esta importante actividad de aula. En años anteriores habíamos desarrollado el proyecto sólo hasta la fase de planificación, considerando que ello era suficiente para ganar idea sobre cómo llevarlo a cabo. Pero recibimos la queja de las estudiantes, quienes consideraban que era necesario realizarlo completo para que la actividad tuviera todo su valor.

En nuestro trabajo atendimos a los que consideramos pasos clásicos de un buen proyecto. Los mismos los explicamos de entrada, ofreciendo también material escrito elaborado por nosotros. Junto a esta información incluimos otras sobre actividades acompañantes: actividades que al sumarse al proyecto en sí conforman lo que denominamos Investigación o Inmersión Temática (I. T.), siguiendo a Manning, Manning y Long (2000). Realizamos también puntualizaciones sobre posibles tipos de proyectos (o de énfasis en los proyectos): científicos, tecnológicos y de ciencia-sociedad o ciudadanos.

En cada sección invitamos a las y los estudiantes a proponer temas, razonando su propuesta. Surgieron tópicos como Fenómenos Celestes, Desastres Naturales, La Respiración, Los Sentidos, El Cuerpo Humano, Las Plantas, Los Animales... Para la selección definitiva realizamos dos votaciones, con un intervalo de varios días entre ellas. Finalmente, en una de las secciones se escogió “El Universo” y en la otra “El cuerpo humano”. Notamos que algunas estudiantes proponían asuntos de su particular interés, pero muchas apuntaban al abordaje de tópicos presentes en los programas oficiales escolares, como manera de ir ganando mayor dominio sobre su contenido y sobre posibles actividades a realizar en los mismos. Esta postura también es válida en un caso como el nuestro.

Luego de la escogencia, planteamos la pregunta: “¿Qué sabemos del tema?”, invitando a destacar de manera esquemática grandes nociones (imposible ser exhaustivo, especialmente entre adultos). Por ejemplo, en el caso de la investigación temática “El Universo” las estudiantes mencionaron: luego del “big bang” el Universo se está expandiendo y llegará un punto que se empezará a contraer otra vez, para emprender luego un nuevo ciclo de expansión; hay vida en otros mundos (la misma alumna añade: “Y nosotros también vivimos varias vidas”); hay planetas, estrellas, agujeros negros, galaxias; nuestra galaxia es la Vía Láctea; hay constelaciones como la Osa Mayor, la Osa Menor, Orión; el Universo es infinito (comentamos que esta idea está en discusión); las estrellas se ven más grandes o pequeñas de acuerdo a su tamaño y su distancia de nosotros.

En clase siguiente presentamos la interrogante: “¿Qué queremos saber del tema?”, para responder a la cual las estudiantes se organizaron en pequeños grupos, generando de 7 a 9 interrogantes en cada caso: variadas, interesantes y pertinentes. Puede verse un ejemplo en el Cuadro 6.

CUADRO 6. "¿QUÉ QUEREMOS SABER DE EL UNIVERSO?". PREGUNTAS DE UNO DE LOS GRUPOS DE LA SECCIÓN A

¿Por qué aparecen las estrellas?
 ¿Qué es un hoyo negro?
 ¿Cuál es el ciclo de vida de las estrellas?
 ¿Por qué no podemos vivir en otro planeta?
 ¿Cuáles son las estrellas que indican los puntos cardinales?
 ¿Por qué la Luna se puede ver de día?
 ¿Cuál es la diferencia entre un meteorito y un cometa?
 ¿Pudo haber venido la vida del espacio?
 ¿Cómo se podrían desviar los meteoritos?

Las preguntas planteadas se organizaron en grupos. En la investigación temática "El Universo" quedaron los grupos: Los planetas, Las estrellas, Los agujeros negros, El Universo y las antiguas civilizaciones, Meteoritos y cometas, entre otros. En la I. T. "El cuerpo humano" tuvimos: Sistema circulatorio, La piel, Sistema digestivo, Enfermedades, entre otros. Se invitó a las y los estudiantes a conformar equipos y escoger uno de los subtemas que habían surgido (había más subtemas que equipos, por lo que la escogencia era amplia). Es frecuente que tanto niños y niñas como, en este caso, personas jóvenes adultas tiendan a escoger primero su equipo y posteriormente su subtema, dando prioridad a la cercanía con otras personas sobre el particular interés sobre un tópico.

Invitamos a realizar el plan de investigación de cada equipo, en nuestro caso esta tarea debía cumplirse fuera del aula mientras que con los escolares es deseable hacerlo dentro. Era un plan sencillo, similar al que podían hacer los niños y niñas: preguntas de partida (que luego podrían ampliarse), dónde podemos buscar información, qué actividades podemos realizar y cómo podemos comunicar lo investigado. Enfatizamos la necesidad de ir más allá de la búsqueda y copia de información: el material recopilado debía reorganizarse, resumirse, trasladarse a palabras propias, contrastarse, comentarse, vincularse con otros conocimientos y experiencias, evaluarse, etcétera. Y no bastaba con consultar, había que tratar de hacer también actividades de indagación empírica, o al menos de contacto directo con la realidad: encuestas, observaciones, trabajos de campo, experiencias guiadas, experimentos, construcciones, propuestas de cambio, etcétera. La parte de comunicación se planificó una vez cercano el fin del proyecto.

Los planes fueron revisados por nosotros y devueltos a cada equipo con observaciones, en muchos casos se sugirió ampliar y precisar, también se incluyeron algunas ideas para posibles actividades prácticas. Algunos planes tenían una buena combinación de actividades de consulta y de indagación directa en la realidad (al menos simulaciones, demostraciones, pequeñas experiencias...), otros eran débiles en este aspecto. Sin embargo, pocos equipos llegaron luego a desarrollar su plan como habían establecido y la mayoría culminó en un informe de mera recopilación de información. El otro camino exige más tiempo y esfuerzo e implica romper con rutinas establecidas. Por ejemplo, el plan del equipo "Estrellas I" incluía entre sus actividades: Planetario en una caja, Reloj estelar, Estrellas distantes, Expansión, Carta estelar... Ninguna de las cuales fueron luego desarrolladas. Quizás un acompañamiento mucho más cercano de nuestra parte durante el proceso, al menos por vía electrónica, pudiera haber asegurado un mayor logro. Coincidimos con una o un estudiante que en la encuesta final recomienda hacia el futuro: "La verdadera aplicación de las planificaciones de la inmersión temática. Había planes magníficos que sólo quedaron en eso". Sin embargo, algunos equipos sí realizaron pequeñas indagaciones, como el equipo de la herencia

que llevó a cabo un estudio entre estudiantes del curso y sus familiares sobre algunos rasgos hereditarios (pico de viuda, posición del lóbulo de la oreja y acanalamiento de la lengua). En general, donde hubo más creatividad fue en la fase de comunicación del proyecto al resto de la clase.

Los equipos laboraron fuera de las horas de clase, dadas nuestras limitaciones de tiempo, pero lo deseable en la escuela es que el grueso del trabajo del proyecto se haga en el plantel, para mayor interacción de los equipos y mejor apoyo profesoral. En nuestro caso, instamos a mantenernos informados de la marcha del trabajo, y además realizamos un breve chequeo en clase.

Solicitamos que trajeran recursos relacionados con el proyecto, explicando que en un aula de nivel pre-escolar o primario los mismos se pueden guardar allí para compartir durante la duración de la indagación. En nuestra aula no teníamos tal posibilidad, pero sí quizás la de un intercambio. Nosotros mismos y algunas estudiantes (no muchas) trajimos libros para niños, manuales de actividades, tomos de enciclopedias infantiles, láminas, revistas de divulgación científica, fichas, imágenes de telescopios bajadas de Internet, cajas de cereal con información científica en su cara posterior, documentos impresos de ciberpáginas, entre otros materiales. Unas estudiantes que atendieron conferencias nocturnas en un planetario de la ciudad nos contaron sobre las mismas, incluyendo su observación a través de un telescopio.

Realizamos en cada sección una visita vinculada al proyecto: en un caso, a un planetario; y en el otro al Museo de los Niños de nuestra ciudad, en particular sus salas sobre el cuerpo humano. También, sendos expertos dieron charlas a nuestros grupos: en una sección, el padre de una de nuestras estudiantes, quien es aficionado a la astronomía. En la otra una doctora, quien habló de su trabajo en un hospital. Ambos conferencistas trajeron materiales y/o instrumentos relacionados con su tópico: una guía de estrellas, fotografías de un eclipse solar, un estetoscopio, un martillo para reflejos...

Como parte de este enfoque de "proyecto enriquecido", convertido en una investigación temática, realizamos también algunas actividades cortas complementarias. Así, como profesora, leímos y comentamos con las y los estudiantes cuentos para niños y/o poemas relacionados con nuestros temas. En la I. T. "El cuerpo humano" desarrollamos una actividad para el hogar con cinco preguntas de aplicación, como ésta: "Un glóbulo blanco de tu sangre captura y engloba a una bacteria enemiga, ¿qué pasó antes?" En la I. T. "El Universo" realizamos la actividad de vinculación arte-ciencia "Pintar el cielo", previa observación de reproducciones de cuadros de pintores como Van Gogh, Millet, Magritte y Miró. La actividad era libre pero se instó a observar el cielo para llevarla a cabo. Las estudiantes utilizaron muy diversas técnicas y materiales: tiza pastel, pintura al frío, esgrafiado, collage... y expusieron y comentaron sus obras con mayoritario interés, destacando aspectos técnicos, expresivos y científicos.

A mí realmente me gusta el cielo a cualquier hora... sea el color que sea, pero los dos momentos que más me gustan son cuando está completamente de noche, con luna llena, y a la hora del amanecer. (...) Y la noche (comentando su pintura) si se dan cuenta que las estrellas están como alejadas de la Luna. Eso es porque, cuando hay Luna llena, de verdad que se ven poco las estrellas (...) Representé allá a Venus que es la que está cerquita de la Luna. Y a Marte que está por aquí abajo (...)

Camelia. Transcripción de grabación en audio, clase 02-02, pp. 16-17.

En cada sección, narramos un evento de la historia de la ciencia acorde con el tema de la I. T., como ejemplo de una vinculación al menos mínima que puede resultar de provecho incluso para los y las escolares. En un curso abordamos el trabajo de Kepler con Tycho Brahe y en el otro el caso famoso de un trabajador que en el siglo XIX sufrió daños en su corteza cerebral frontal con una barra de hierro, lesión

que causó notables cambios en su comportamiento planteando interrogantes hasta hoy en investigación sobre el cerebro, la mente y la conducta. Fue sólo una pequeña ventana hacia el rico campo de la historia de la ciencia, que puede trabajarse con mayor detenimiento con los niños y niñas: lectura y comentario de pequeñas biografías, dramatizaciones, exhibiciones, "entrevistas imaginarias", debates, etcétera.

Junto a toda esta "simulación" con la investigación temática, como profesora trajimos al aula y comentamos reportes de experiencias de enseñanza por proyectos por parte de docentes venezolanos, así como experiencias observadas directamente por nosotros. También unas pocas estudiantes narraron experiencias por ellas conocidas.

Se dio a cada equipo unos 15 minutos para su actividad de comunicación a la clase de lo trabajado en su proyecto, pero muchos tomaron 30 minutos y hasta más de una hora. Esto sucedió sobre todo en la I. T. "El cuerpo humano", seguramente por ser un tema que las y los estudiantes dominaban más. Por nuestra parte, teníamos idea de una presentación más resumida, anunciando apenas muchas de las cosas que se pudieran hacer, sin desarrollarlas. Mas las y los estudiantes creyeron necesario (o desearon) hacer exposiciones muy completas, presentando todo el material investigado como en un verdadero proyecto y no una simulación como la que nosotros pretendíamos. Esto fue interesante, pero tuvo el inconveniente de consumir importante cantidad de nuestro escaso tiempo. Como docente del curso, sentimos que la actividad se había extendido más de lo recomendable. Por eso nos sorprendió constatar cómo tanto en la encuesta final, como en las entrevistas y las auto-evaluaciones la investigación temática fue destacada como una de las mejores actividades de la asignatura (véase Cuadro 3). Las y los estudiantes señalaron que fue interesante, aportó conocimientos científicos nuevos y también elementos que pudieron usar en su práctica profesional y/o podrían usar en el futuro, como actividades, recursos, y la idea general del procedimiento a seguir.

Yo creo que fue lo que disfruté más a pesar de que todo tuvo sus... sus cosas, pero es que la... en la inmersión a mí me encantó lo de la herencia, no lo puedo dejar de decir, me encantó lo de la herencia.

Margarita. Entrevista Margarita, Mery y Génesis, p. 10.

El hecho de agregar el arte al proyecto sobre el Universo representó un factor positivo para mí, ya que aumentó mi motivación en cuanto al trabajo en el aula.

Iris. Auto-evaluación II, p. 1.

Mis compañeras y yo nos hemos involucrado bastante con el tema (...) con el cual hemos aprendido y divertido mucho (...) de alguna forma me ha ayudado un poco con las actividades que he trabajado con los niños de las pasantías.

Raiza. Auto-evaluación II.

Nos muestra claramente una manera práctica de trabajar en el aula, muy completa, vivencial y progresiva.

Aminta. Auto-evaluación III, p. 1.

(...) Entonces es bien chévere, porque es algo práctico. No lo vemos como que "Así se hace un proyecto, que tienes que poner cuatro preguntas...". No. Sino que bien detallado... y lo hicimos, pues.

Génesis. Transcripción de grabación en audio. Clase del 22-06, p. 11.

Aunque solicitamos el plan de comunicación del proyecto, pocos equipos llegaron a entregarlo, lamentablemente. Creemos que el tiempo escaso influyó en este sentido. Las y los estudiantes comunicaron los resultados de su proyecto a los demás miembros de la clase utilizando exposiciones,

demonstraciones, pequeñas experiencias, muestras, dramatizaciones, lectura de un cuento, “noticiero de televisión”, carteleras, presentaciones en *Power Point*, fotografías, problemas o ejercicios para sus compañeros y compañeras, “concurso de preguntas y respuestas”, modelos en plastilina, láminas, figuras, manejo de tensiómetro y estetoscopio... El equipo de “Estrellas II” modeló el ciclo de vida de una estrella con globos de distintos colores y tamaños. En la otra sección, el equipo del “Sistema digestivo” trajo un aparato digestivo gigante hecho de anime y plástico y una voluntaria circuló por él como si fuera una arepa siendo comida, mientras las integrantes del grupo explicaban procesos.

Las estudiantes del equipo de “Los Músculos” pasan a hablar de cómo se mueve el ojo, una de las preguntas de la clase (...). Han traído una lámina profesional muy buena del globo ocular y sus movimientos. Me la regalan para la clase (...). Piden dos voluntarias, pasan Kirsten y Fulvia. Ellas van a ser los ojos. Alguien dice que deberían ser dos personas parecidas porque si no va a ser virolo (bizco). Todos reímos. (Kirsten es mucho más flaca). Dicen que imaginemos que en la espalda de ellas está la pupila, les mandan estirar los brazos, esos son los músculos que mueven lateralmente los ojos (los podemos ver en la lámina también). Las expositoras contraen un brazo de cada una y dejan estirado el otro, así se mueve el ojo hacia ese lado, explican. Luego contraen el brazo contrario y explican. Dicen que pasa lo mismo con el movimiento hacia arriba y hacia abajo, con otros músculos arriba y abajo del ojo. Quedó claro. Explican que los ojos no se mueven solos como algunas en el salón parecían creer, sino que son los músculos los que los mueven.

Diario docente, 14-05, pp. 9 y 10.

En ocasiones se presentaron los resultados pero no se interpretaron, carencia común también entre los escolares. En la mayor parte de los casos el informe escrito sólo incluyó la investigación documental, y dejó fuera las actividades de indagación directa llevadas a cabo por el equipo: encuestas, entrevistas a expertos, pequeñas experiencias demostrativas, etc. Por otro lado, aunque se manifestaron errores conceptuales, en general casi todos los equipos exhibieron al menos un dominio básico de su subtema. Al hacer un esfuerzo por salirse de la mera repetición memorística de información encontrada, buscando formas de comunicación creativas en la presentación a la clase, es cuando se evidencian los errores conceptuales que puedan tener las personas. A partir de allí (en situaciones reales, no en simulación) es cuando el docente podrá diseñar nuevas actividades que ayuden a los y las discentes a mejorar sus concepciones.

Al final de todo el proceso, como profesora hicimos un recuento de los pasos seguidos en el proceso de la I. T., destacando la necesidad de avanzar hacia proyectos más ricos en investigación directa de la realidad.

4.7. “Ciencia en mi clase”: C y T en la práctica profesional

Aprovechamos la circunstancia de que paralelamente a nuestra asignatura las y los estudiantes estaban realizando su Práctica Profesional IV en los primeros grados de escuelas básicas de la ciudad: se trata de una práctica de ejecución, luego de haber realizado en años anteriores prácticas de observación y diagnóstico y también prácticas de ejecución en pre-escolar. En esta oportunidad, las y los estudiantes pasan unos seis meses en las aulas de nivel básico (preferiblemente en su primera etapa, de primer a tercer grado), dos días por semana. Así, solicitamos que nos entregaran con tiempo su planificación didáctica en el área de C y T para revisarla, y que posteriormente presentaran un informe escrito y una exposición oral corta donde describieran su experiencia y reflexionaran acerca de ella. Ofrecimos un instructivo orientador: en el mismo proponíamos un modelo sencillo y flexible para la planificación y planteábamos que para la reflexión crítica final se consideraran aspectos positivos, logros, insuficiencias,

problemas, obstáculos, si hubo algo que sorprendió, si hubo algo que se aprendió y sugerencias de cambios, entre otros aspectos. Alentamos a las y los estudiantes a llevar un diario de campo durante su práctica y a recopilar muestras de trabajos de sus alumnos y alumnas (fotocopias), de manera de contar con mejores elementos para la elaboración de su informe.

Realizamos acotaciones y sugerencias en las planificaciones, y algunas estudiantes entregaron incluso una segunda versión mejorada de las mismas. En las exposiciones orales sobre su experiencia didáctica, la mayoría de las y los estudiantes tendió a enfatizar la descripción de lo realizado y no tanto la deseable reflexión crítica. En los informes escritos creció el peso de esta última, aunque todavía se requeriría mayor sistematicidad y profundidad. Resulta necesario avanzar de las primeras observaciones sobre el interés mostrado por los niños y niñas y sobre su participación en diversas actividades, hacia una consideración más cuidadosa y organizada de temas o asuntos que surjan del análisis de lo realizado. Quizás podría pedirse que junto a la reflexión general se escogieran uno o dos eventos particularmente interesantes y se consideraran más a fondo: esto permitiría profundizar (Allard y otros, 2007); también podría solicitarse desarrollar al menos una idea importante a partir de lo realizado: serían alternativas para de una manera manejable (dadas las limitaciones de tiempo) pasar a un nivel de reflexión más rico. Además, todas las ideas generadas -o una selección de ellas- podrían organizarse en una tabla para ser así discutidas en clase: aquí lo hacemos en nuestros cuadros 8 y 9, pero lamentablemente los mismos no fueron elaborados sino después de culminado el curso (véase una idea similar en Loughran, 2002).

Con todo, reconocemos que muchas de las y los estudiantes desarrollaron descripciones bastante completas y así mismo destacaron aspectos de importancia acerca de su experiencia docente, ilustrados tal como les habíamos sugerido con material didáctico utilizado y trabajos de los alumnos. De este modo, apreciamos entre esos materiales didácticos, especialmente en las exposiciones orales: láminas comerciales o hechas por las estudiantes docentes, instructivos, evaluaciones escritas, modelos, recortes de prensa y fotografías. Y pudimos acercarnos a creaciones infantiles como dibujos, maquetas, modelos, móviles, cuadernillos con recortes ilustrativos. Así mismo, observamos fotografías de clases en acción.

Una minoría de las y los estudiantes pusieron en práctica clases más bien tradicionales, de un nivel formativo poco potente: interrogatorios, cuestionarios para responder copiando del libro texto, ejercicios de identificación o pareo, dibujos sencillos de los niños (a veces sólo coloreo de policopias), pequeñas explicaciones docentes con posterior copia de conclusiones, actividades demostrativas muy sencillas que los niños y niñas hacían bajo dirección docente, crucigramas, sopas de letras... Pero muchas y muchos, sin dejar de hacer algunas de estas actividades, incluyeron en mayor o menor escala otras más educativas, que ayudaban a los niños y niñas a comprender mejor los temas y a aprender más: observación de fenómenos, aplicación de nociones, realización de pequeñas experiencias, elaboración de conclusiones sobre actividades prácticas y/o debates, etcétera. Puede verse una lista de actividades realizadas en el Cuadro 7. De un total de 28 registros que recopilamos, 4 son muy tradicionales, 8 presentan algunos avances hacia actividades más formativas (dramatizaciones, cuadros comparativos, modelos...) y 16 cuentan con experiencias más directas de contacto con fenómenos naturales, seres vivos o productos tecnológicos (experimentos, observaciones, construcciones, visitas a museos o planetarios...).

CUADRO 7. ALGUNAS ACTIVIDADES DE C Y T DESARROLLADAS POR LAS Y LOS ESTUDIANTES EN SU PRÁCTICA DOCENTE

Comentarios de los niños y niñas sobre lo que sabían del tema

Sondeo inicial (pregunta-respuesta)

Ejercicios de papel y lápiz: pareo, completación, verdadero-falso, sopas de letras, crucigramas...

Recortar figuras (de animales, de sentidos...) y pegarlas en hoja de acuerdo a tipos, a veces en juegos tipo competencia por equipos

Dibujos individuales

Armar rompecabezas, elaborar collages con el tema de C y T

En equipo, dibujo grande de un árbol al que se le pegan hojas y pedazos de cortezas

"Rally" de preguntas

Copiar conclusiones de la clase desde la pizarra al cuaderno (o a veces elaborarlas en palabras propias)

Demostraciones guiadas por la practicante y hechas por grupos de niños y niñas frente a sus compañeros

Explicaciones de la practicante, con láminas o modelos

Observar al microscopio

Observar: la Luna, pequeños animales presentes en la escuela o traídos por la practicante, plantas, hojas, dientes de leche, placa dental gracias a indicador...

Identificar y/o clasificar lo observado directamente o a través de figuras

Observar y cuidar tortuguita en el aula durante un tiempo

Apreciar con los distintos sentidos, gracias a materiales traídos por la practicante: palo de lluvia, armonizadores, instrumentos musicales, almohadillas con distintos aromas, fotografías llamativas, reproducciones de pinturas, objetos de diferentes texturas, materiales de variados sabores...

Medir tensión con un tensiómetro

Pequeños "experimentos" en equipo: flotación, soluciones, el arco iris

Elaborar y usar brújula rústica

Germinadores de caraota (frijol) / Ubicados en diferentes condiciones para observar su evolución

Diccionario de planetas del Sistema Solar

Modelos en papel maché, anime y otros materiales

Disfraces de Carnaval alusivos al proyecto en curso (a veces con máscaras)

Realizar mapa de conceptos, con ayuda de la o del practicante

Construir cuadros comparativos

Investigación documental

Entrevista a un "experto" (simulación entre los niños y niñas)

Teatro de títeres

Dramatizaciones (a veces disfrazados)

Hacer comiquitas

Crear "propagandas"

Experto en la clase (una odontóloga)

Lectura de un cuento o de un poema por parte de la practicante

Lectura de un cuento por parte de los niños (silenciosa o en voz alta)

Lectura de breve texto científico de cada niño a la clase

Observar y comentar videos científicos

Escribir cuento sobre el tema de C y T

Visita: a planetario, a Museo de Ciencias

Presentaciones de los alumnos sobre lo investigado documentalmente

Recordar o inventar adivinanzas (“Por las barandas del cielo se pasea una doncella...”). Refranes
Elaborar periódico mural con trabajos de los niños y niñas
Exhibiciones de trabajos estudiantiles en el aula, en la escuela y/o en la comunidad
Cantar canciones, algunas inventadas por los niños y niñas
Danza folklórica de tema relacionado con el proyecto (“El carite”)
Vinculaciones con Lengua: subrayar sílaba tónica, separar y contar sílabas con palabras del tema de C y T; reconocer distintos tipos de texto con tema del proyecto de aula, describir lo observado, formar familias de palabras con palabras clave del tema de C y T
Vinculación con Matemáticas: capacidad de diversos recipientes, sumar huesos de partes del cuerpo
Vinculación con Educación Estética: pintura fantasma con el tema de C y T
Juegos: imitar animales
Valores: “No tales el árbol / que te da su sombra...”

La variedad de actividades y la abundancia de recursos es un esfuerzo docente que beneficia mucho al aprendizaje infantil: algunos estudiantes docentes se esmeraron en este sentido. Por ejemplo, no era cuestión de ilustrar el tema del oído produciendo sólo el silbido de un pito sino, como hizo Manuela, llevando al aula variedad de objetos generadores de sonidos distintos y poco escuchados, a la par de agradables. Si se trata de un proyecto la practicante no planifica escasamente un par de actividades sino, como lo realizó Aminta, más de diez actividades variadas, vinculadas con diversas áreas del currículo. Es interesante que algunas practicantes señalaron que tomaron ideas para su trabajo de los libros didácticos presentes en nuestra aula universitaria: el docente necesita fuentes accesibles para su planificación didáctica, no puede guiarse sólo por un libro de texto o por la rutina imperante.

Al final de las presentaciones, como profesora podíamos hacer comentarios destacando iniciativas valiosas (o, a veces, cuestiones a minimizar) e incitando a ampliar la reflexión (por ejemplo: ¿hubo algo que te resultó difícil?, ¿crees que los niños y niñas aprendieron cosas nuevas de ciencias en tus clases?, ¿cuál fue tu mejor experimento?). Algunas compañeras hicieron preguntas también, pero muchas de las exposiciones se extendieron más de lo previsto por nosotros y limitaron esta posibilidad.

Las reflexiones de las y los estudiantes sobre sus propias clases fueron, desde luego, diversas. Destacaron aspectos positivos y negativos, aunque en este último caso tendieron a enfatizar obstáculos externos y no tanto aspectos propios a superar. Como dijimos, hace falta seguir avanzando en el camino de consideraciones más complejas y críticas. Pensamos ahora que una idea que podría funcionar sería pedir a cada estudiante docente que en su informe incluyera de tres a cinco recomendaciones de acción para otros docentes: esto puede ayudar a sistematizar y valorar rasgos de la experiencia vivida, alcanzando a partir de allí un mayor nivel de abstracción sin perder las raíces en lo real vivido (nos inspiramos en el “Manual del usuario” propuesto por Rodríguez de Fraga para la educación tecnológica escolar – Rodríguez de Fraga, 1996: 126-127). Presentamos algunos ejemplos de lo destacado por nuestros estudiantes en los Cuadros 8 y 9. Hay que reconocer grandes diferencias entre las y los participantes: desde informes minuciosos en la descripción y reflexivos en la interpretación hasta breves comunicaciones muy generales. La extensión del informe escrito osciló entre 2,5 y 20 páginas, siendo lo más frecuente de 7 a 9 páginas.

CUADRO 8. ALGUNAS OBSERVACIONES Y REFLEXIONES DE LAS Y LOS PRACTICANTES SOBRE SUS PROPIAS CLASES, ASPECTOS POSITIVOS

Los estudiantes

Los niños y niñas aprendieron

Los niños disfrutaron demasiado la actividad

Interés

Participación

Los niños trajeron material al aula relacionado con el tema

Los niños me escribían por el *messenger*, explicándome cosas que habían encontrado sobre el proyecto

Los niños hacen preguntas fuertes (¿por qué los planetas no chocan entre sí al girar?, ¿qué es el polvo cósmico?)

Los niños tenían mucha capacidad, investigaban, manejaban vocabulario, comunicaban resultados y tenían destrezas creativas para hacer dibujos y modelos. Me sorprendió su desarrollo cognitivo y social

Observé algunos avances de los niños en cuanto a escribir lo que ellos piensan y no respuestas predeterminadas

El trabajo en grupo fue muy bueno, demostraron integración y respeto, pero un niño se mostró algo indispuerto a la hora de exponer ante la clase

Cada niño tiene algo muy especial, hay que aprender de ellos

Las actividades

Conversando con los niños y niñas van surgiendo sus inquietudes, sus intereses, de allí pueden sacarse temas de buenos proyectos de aula

Cuando hay actividades dinámicas los niños están atentos y se portan mejor

Muchas veces estamos muy pendientes de que si el niño grita, si el niño se para... uno debe estar más pendiente de qué busca con las actividades: lo importante es que ellos aprendan, no que estén todos ahí sentados sin moverse

El llevar la tortuguita al aula por un tiempo fue una experiencia completa y provechosa: responsabilidad de cuidarla, surgen interrogantes (¿por qué tiene garritas?), intercambio con familiares para obtener información sobre cuidados...

El trabajo en pequeños grupos es fundamental debido a que con la interacción se pueden aclarar muchas dudas, aprender cosas nuevas y compartirlas

Al participar en dinámicas los niños asimilan rápido nociones difíciles, aprender jugando es la mejor manera para que ellos comprendan

El dibujo infantil sobre temas de la clase permite conocer sobre lo que saben y lo que les interesa a los alumnos

Es necesario hacer actividades experimentales, donde los niños y niñas aprecian directamente

Con los proyectos sí se puede trabajar eficientemente, los niños sí se pueden involucrar en la investigación

Los proyectos deberían salir de los "chamos" y no del currículo

Dar clases enmarcadas en un gran proyecto genera otro tipo de conocimientos, más significativos para el niño y para el docente

Es positivo traer un experto a clase

Lo valioso de las visitas: el propio docente aprende, los niños generan muchas preguntas, surgen nuevos temas de interés

Los docentes deberíamos lanzarnos a la aventura de salir de la monotonía de la educación tradicional, y comenzar a presentarles a nuestros estudiantes verdaderos desafíos, en un óptimo ambiente de aprendizaje y con la labor mediadora nuestra

Hay que aprender a enseñar, no se trata de quedarnos con las técnicas pasadas

Es importantísimo incluir la enseñanza de las ciencias naturales en edades tempranas, estimula en los niños su apreciación de los fenómenos naturales, su capacidad de análisis e incluso su imaginación

La o el practicante y su actuación

Las clases planificadas son muchísimo más enriquecedoras

Es de suma importancia estar bien preparadas en cuanto a las ciencias naturales, nos hace falta

Desde que me dieron el tema del proyecto, que me gusta muchísimo, yo empecé a investigar: libros, dibujos, Internet...

Tuve que pasar mucho tiempo en Internet para poder documentarme de manera de estar preparada para mi clase

Merece la pena elaborar buenos recursos, aunque no pueda hacerse para todos los proyectos del año: a los niños les llama mucho la atención y los compromete con el tema, además luego queda para el futuro

Durante mi planificación me comprometí en la labor de investigar, reflexionar, elaborar o diseñar actividades y recursos que permitieran la realización de un encuentro didáctico de calidad. Así mismo, que fueran de diversos tipos, para que estimularan la participación de todos o por lo menos de la mayoría de los niños del salón

Mi grupo fue difícil de trabajar pero esto implicó ser perseverante, las actividades fueron laboriosas e interesantes

Evalué usando distintos procedimientos (registros anecdóticos, listas de cotejo, revisión de trabajos...)

Vi que la docente del curso usaba mucho la copia en el pizarrón y yo traté de llevar otro tipo de actividades, aunque fueran sencillas pero de mayor participación infantil

Me sorprendió el poder que percibí tener como docente, al percatarme de que los niños habían seguido mi primera instrucción de manera ordenada y tranquila

Creo haber mantenido el interés y deseo de los niños por aprender, punto este que considero indispensable para una significativa sesión de clases

La docente del curso

La docente del curso apoyó el trabajo de la practicante

La docente tenía mucho material en el salón y lo usé al máximo

La docente me permitió evaluar

Intercambié información con la docente de mi curso

La comunidad

La vinculación padres-niños-docente permite actividades más complejas y mayores aprendizajes

La exposición de trabajos finales en la plaza incentiva a los niños y refuerza la integración escuela-comunidad

CUADRO 9. ALGUNAS OBSERVACIONES Y REFLEXIONES DE LAS Y LOS PRACTICANTES SOBRE SUS PROPIAS CLASES, ASPECTOS NEGATIVOS

Los estudiantes

El problema de los niños de no escucharse unos a otros y no saber trabajar juntos pese a sus diferencias (esto mejoró durante la práctica)

Grupo numeroso y difícil, con problemas de aprendizaje y de conducta, que impidió actividades en equipo

El interés infantil decayó rápido con las actividades presentadas

Excesivo número de niños en el aula

Las actividades

Los proyectos en esta escuela están en una carpeta y en una cartelera pero no son verdaderos trabajos escogidos por los niños ni luego tampoco se desarrollan

No es funcional trabajar los proyectos con cuadernos por área, debería haber un solo cuaderno integrado para los proyectos¹

Los niños se tardan mucho copiando "conclusiones" de la pizarra y la esencia de la clase se te va. Yo no puse copias, pero luego al otro día veía que los niños tenían una copia del tema que dí en el cuaderno. Las maestras dicen que es para que los niños tengan por donde estudiar. Otra practicante opina: "Siempre es importante que los niños tengan registrados los contenidos de la clase en los cuadernos"

La docente trabaja por rincones en labores de "papel y lápiz", dice que así los niños no se desordenan (muchos alumnos y bastante extra-edad)

¿Por qué en los preescolares se trabaja mejor siendo más difícil hacerlo? Los niños y niñas escogen sus áreas de trabajo del día, participan más en determinar sus proyectos, tienen rincones diferenciados, hay más integración de los conocimientos

La o el practicante y su actuación

¹ La practicante añade "Como en la escuela de la señorita Olga", aludiendo a un documental que había visto en nuestra institución sobre la innovadora escuela dirigida en los años 30 a 50 del siglo pasado por Olga Cossetini en Argentina.

Por circunstancias personales, tuve escasez de tiempo para planificar actividades productivas

Debo mejorar mi preparación de los temas: cuando terminé de dar el Ciclo del Agua un niño me preguntó por qué se producían los relámpagos y no supe responder en el momento

No tenía claro el tiempo que los niños requerían para entender ciertas cosas

Al inicio, subestimé las capacidades de los alumnos, durante la ejecución de mis planes me fui dando cuenta de que mientras más sabían me exigían más, y más querían conocer y hacer

Fue demasiado extenso y confuso clasificar a los animales según varios parámetros a la vez

La docente del curso

La docente del curso no quiere actividades novedosas, para que no se alboroten los niños (varias practicantes lo dicen)

Se programó una visita pero no se hizo, por falta de interés de la docente del curso

Mi docente no quería sacar los niños a visitas por miedo a que le pasara algo a alguno (eran inquietos)

Los recursos

No hay nada en el aula que incite a la exploración científica

La escuela

La docente, junto a todas las demás de la escuela, exige que cada clase culmine con un ejercicio en una hoja que se pega al cuaderno (colorear, marcar, parear...)

Los niños hacen el recreo en el salón y ni siquiera van a la cantina, por lo que cuando se les plantean actividades abiertas tienden a dispersarse

El horario escolar coarta las actividades más amplias y participativas (horas precisas por asignatura)

El tiempo fue corto para el interés de los niños pero la maestra del curso consideró que debía pasar a otros contenidos del lapso, por exigencias de la institución

En la escuela hay muchos factores externos que no dejan al docente hacer lo que quiere hacer (normas del Ministerio y/o de la dirección del plantel, rutinas establecidas, pruebas estandarizadas en algunos municipios...)

En las escuelas públicas es difícil el trabajo de aula innovador, con materiales e instrumentos: hay muchos alumnos en espacios reducidos y bastantes niños tienen problemas de conducta o de aprendizaje

Muchas y muchos estudiantes-practicantes mostraron con orgullo los trabajos de sus niños y niñas, valorándolos. Y a menudo hablaron con convencimiento y entusiasmo de lo realizado en las aulas. Se hace necesario reflexionar acerca de por qué este entusiasmo se pierde en muchos casos a los pocos años: creemos que las condiciones de trabajo, la remuneración recibida y el trato dispensado a las y los educadores corroe esta alegría y fuerza iniciales.

Kirsten habló de su tema del Sistema Solar, mostró láminas muy bonitas que usó, algunas de la revista "Maestra Primera Etapa", otras hechas por ella. Mostró también lindos dibujos hechos por los niños, móviles de foami, cada niño hizo uno, trajo uno muy bello, con su Sol en el centro y los planetas ordenados alrededor. Mencionó lo del nuevo planeta muy lejano (...) y de cómo usó recortes de prensa, etc. y los padres al principio no lo creían, lo de un nuevo planeta, pero luego se convencieron y los niños comentaban esta sorpresa. Ella estaba como emocionada de tener conocimientos muy frescos, que transmitió a los niños y padres. Enseñó con mucho orgullo los móviles y los dibujos que hicieron los niños. Explicó que trabajó el tema de la rotación con tres bolas: las mostró, muy bonitas, bien hechas y coloridas: el Sol, la Tierra y la Luna. Y que por turnos bastantes niños (aunque no todos) representaron los movimientos, cada uno sosteniendo una de las bolas. Explicó que la Tierra rota en la dirección de las agujas del reloj pero la Luna lo hace al revés, y que al principio los niños que demostraban los movimientos se equivocaban con la Luna, pero sus compañeros les hicieron ver su error. Y que fue muy dinámico, y ella pudo transmitir muy bien estas nociones, no fue para nada aburrido. Kirsten habló con gran convencimiento y entusiasmo. Mostró también una lámina muy grande y bonita que había hecho ella de las fases de la Luna, usando papel aluminio.

Diario docente, 04-06, p. 5.

En sus auto-evaluaciones y evaluaciones de la asignatura, algunas estudiantes se detuvieron en “Ciencia en mi clase” y mencionaron que el trabajo con C y T en su aula de pasantías “fue una oportunidad para poner en práctica herramientas adquiridas” y “ofrecerle a la docente del grado un pequeño aporte a su metodología de enseñanza el cual sé que se tomó en cuenta” (Wanda), así como “un acercamiento real y palpable a lo que en verdad significa planificar en la Educación Básica” (Fernanda). A la vez que reconocen que no fue fácil planificar para este nivel, pues el énfasis de su formación previa había estado en pre-escolar. Yoanni añade que la reflexión crítica le hizo internalizar lo positivo y lo negativo de sus actuaciones en la práctica. Algunas estudiantes (Mery, Edith) señalan, por otra parte, que aprendieron cosas nuevas con las exposiciones de las y los compañeros.

5. REFLEXIÓN GLOBAL SOBRE LO REALIZADO

Cinco grandes ejes se entrecruzan en esta experiencia, formando una trama todavía inacabada. Ellos son: vinculación teoría-práctica, estímulo a la reflexión crítica y a la investigación, la clase universitaria como modelo “a su nivel”, el grupo-clase como una comunidad de aprendizaje, y una relación con la ciencia y la tecnología variada y de positiva afectividad.

5.1. vinculación teórica-práctica

Se trató de que a lo largo de la asignatura hubiera una fuerte interrelación teoría-práctica, de mutuo beneficio. No creemos que la pedagogía sea sólo ni principalmente un arte ni mucho menos una técnica. La pedagogía tiene componentes técnicos y componentes artísticos, pero a lo largo de su larga historia y sobre todo en los últimos cien años ha ido generando saberes cada vez más sistemáticos y estructurados, y cada vez más vinculados con conocimientos de otras disciplinas como psicología, antropología y sociología. Esta teoría pedagógica, siempre inacabada y plural –mejor, estas “teorías pedagógicas”- le hace falta al docente para guiar su labor, junto a la reflexión personal sobre su vivencia diaria: la práctica y la teoría se refuerzan o se contraponen o se complementan, según el caso. Pero su diálogo no puede cesar, so pena de caer en una enseñanza guiada por rutinas y guiones rancios que se siguen sin más, para cumplir mínimamente con cada jornada. Es muestra de fracaso de la formación universitaria cuando se dice “Una cosa es lo que te enseñan en la universidad y otra cómo hay que trabajar en la escuela”. La universidad debe estimular el contacto con las mejores elaboraciones teóricas y su uso en la práctica, a la vez que debe abrir espacios a la práctica y a la reflexión sobre la práctica, que enriquecen la teoría o la adaptan o la problematizan (Imbernón, 1998; Rodríguez, 2009).

En nuestro caso, se aprovechó el paralelo desarrollo de la práctica profesional para incluir la actividad “Ciencia en mi clase”: la planificación, desarrollo e informe reflexivo final de al menos un tema de C y T en un aula escolar. De igual modo, se cumplió con la simulación “a nuestro nivel” de un proyecto de aula, como ejemplo vivo (no, desde luego, perfecto) de cómo se puede desarrollar un proyecto de investigación estudiantil. Se plantearon las lecturas, que en sí mismas eran teórico-prácticas, con muchas referencias a experiencias reales, y se acompañaron con las discusiones y los escritos, buscando que cada estudiante pensara sobre los temas leídos, tomara postura, realizara derivaciones prácticas y propusiera alternativas. El cumplimiento de actividades científicas y tecnológicas en aula y la búsqueda de recursos útiles (video, libro, ciberpágina, noticias) contribuían también con la vinculación buscada.

Quizás sería posible reforzar esta vinculación teórico-práctica, dándole a la vez mayor sentido a las experiencias de nuestra clase, si éstas se integraran más entre ellas. Así, como propuso una de nuestras estudiantes, podríamos planificar entre todos y todas, en equipos, varios temas científicos de los programas escolares. Para esa planificación se consultarían recursos como libros, ciberpáginas, etcétera, buscando actividades formativas y dinámicas para las niñas y niños, y fortaleciendo los conocimientos C y T de las estudiantes docentes. Luego, cada equipo podría presentar a la clase algunas de sus actividades y recursos y, además, la planificación hecha quedaría como un insumo común a la hora que comenzara la ejecución en la práctica profesional.

5.2. Estímulo a la reflexión crítica y a la investigación

Lo intentamos principalmente a través de los escritos y discusiones de las lecturas pedagógicas, junto a la reflexión sobre la propia actividad didáctica, plasmada en "Ciencia en mi clase". Pero también a partir de la consideración de la calidad de recursos analizados, como libros, videos y ciberpáginas, Y gracias a las tres auto-evaluaciones y a la evaluación escrita del curso (encuesta). Fueron diferentes oportunidades para alejarse de la mera repetición de nociones establecidas o de la cita de determinados autores, para adentrarse en el esfuerzo de elaborar consideraciones propias, debidamente razonadas y fundamentadas.

Tratamos de acompañar el fomento de la reflexión con el incentivo a una actitud y desempeño investigativos, principalmente en la realización e informe de las clases de C y T durante la práctica profesional. Así como en el propio desarrollo de nuestra simulación de una "inmersión temática". En el caso del informe de prácticas, sugerimos recoger de forma sistemática información gracias al diario docente y a la recopilación de muestras de trabajos de los alumnos, entre otros procedimientos; y ofrecimos orientaciones sucintas para la elaboración de un informe final sistemático e interpretativo. Es interesante que algunas estudiantes destacaron en la evaluación del curso que el observar la actividad investigativa de la profesora era un estímulo para su propio desarrollo en este sentido (este punto lo destaca también Dinkelman, 2003).

5.3. La clase universitaria como modelo "a su nivel"

Si queremos que nuestras y nuestros futuros docentes desarrollen propuestas de enseñanza estimuladoras de la indagación estudiantil, de la crítica, de la formación cultural rica, de la participación, es imperativo que comencemos por tratar de aproximarnos a patrones de este tipo dentro de nuestra propia enseñanza universitaria dirigida a ellas y ellos. Desde luego que no se trata simplemente de remedar una "buena clase" de nivel pre-escolar o primario, sino de generar a nuestro nivel respuestas pedagógico-didácticas a los retos de una preparación pertinente y de calidad (Torres, 1996).

En nuestro caso, tratamos de plantear *actividades variadas y enriquecedoras*, que permitieran puntos de entrada a estudiantes de distintos intereses y preparación previa. Y orientadas, como ya explicamos, a la vinculación teoría-práctica, la reflexión y la investigación. Pero es de notar que aunque las actividades fueron muy diversas caímos en cierta rutina a la hora de implementarlas, como nos lo hicieron saber en la encuesta final 5 estudiantes: había un patrón que se repitió mucho a lo largo del año (presentación de recurso, actividad C o T, presentación de clase realizada o inmersión temática...). Creemos que debe evitarse este error: agrupando las actividades como explicamos en el primer aparte de esta sección; también reduciendo el número de ciertas presentaciones orales, transformándolas en textos para cartelera, afiches, documentos breves impresos o electrónicos; así como haciendo rondas de presentaciones más compactas, de manera de cada tipo de actividad no se distribuya a lo largo de muchas sesiones sino se concentre en un menor número.

La simulación de un proyecto estudiantil (o Inmersión Temática) fue una actividad de réplica de lo que podría hacerse en el aula de nivel básico, aunque siempre adaptada al nivel universitario en el que nos encontrábamos.

En relación al *rol del estudiante*, intentamos enfatizar la participación, la criticidad y la indagación. Con la auto-evaluación quisimos abrir oportunidad para la consideración por parte de cada estudiante del propio aprendizaje y sus circunstancias. Oportunidad aprovechada por la mayoría, aunque algunas personas no entregaron todas las autoevaluaciones o bien las mismas fueron excesivamente breves y anodinas.

Sobre el *rol del profesor*, creemos que el educador o la educadora no deben tener gran protagonismo en el aula, sino que su peso debe sentirse en la planificación flexible del trabajo y en la estructuración de ambientes ricos. No descartamos eventuales explicaciones junto a la participación en las discusiones y debates, y desde luego en la evaluación formativa, pero rechazamos la clase magistral o la de pregunta-respuesta como caminos deseables. Coincidimos con el alerta de Téllez (2004:245): "la educación puede encerrar un grave peligro cuando creemos que el buen profesor es aquel que a través de un discurso claro y riguroso nos transmite un saber cerrado".

Sí pensamos que fue un obstáculo nuestro deseo de que la organización de las actividades fuera muy democrática: ponerse de acuerdo sobre los turnos para las numerosas presentaciones quitó demasiado tiempo y creó desorden. Era una decisión de poca importancia que podía ser asumida por la profesora permitiendo ganar precioso tiempo.

La creación de ambientes ricos en estímulos e instrumentos ofrece la base material para trabajar de modo investigativo y para despertar nuevos intereses en los estudiantes. Empezamos a orientarnos hacia ello con los cambios que desarrollamos en relación a mobiliario, materiales, libros, láminas, instrumentos, cartelera y otros recursos. Todos ellos contribuyeron al mejor desarrollo de nuestras clases: las y los estudiantes se interesaron en el uso de los equipos, utilizaron libros y láminas para sus prácticas profesionales y al menos en algunos casos consultaron nuestra cartelera, a pesar de que la misma no logró una buena ubicación. Los recursos ayudan a crear comunidad: permiten actividades significativas conjuntas, las cuales a su vez generan nuevos recursos (Boyer y Roth, 2006).

El énfasis en una evaluación formativa nos parece fundamental: muchas evaluaciones a lo largo del año, con oportunidad de mejorar a partir de las observaciones hechas, junto a la comunicación del trabajo realizado a los y las compañeras, lo cual permite una coevaluación aunque sea informal (por dificultades de tiempo de los y las estudiantes y nuestra no implementamos coevaluación formal), y la realización de las tres auto-evaluaciones -con un peso total del 20% en la calificación del curso-.

5.4. El grupo-clase como una comunidad de aprendizaje

No lo logramos todavía en nuestro caso: compartimos realizaciones, recursos y reflexiones, aprendiendo y enseñando juntos. Se realizaron también algunos trabajos en equipo. Se creó la cartelera como medio de comunicación, incluso hacia otros. Avanzamos en el empoderamiento estudiantil (auto-evaluación, opciones, participación). Pero se mantuvo mucho del individualismo tradicional. Nos parece sano fomentar los intereses y fortalezas de cada persona y alentar su manifestación en el aula: no se trata de imponer uniformidades ni de obligar al trabajo siempre en conjunto. Hablamos de otra cosa: de sentirse parte de una verdadera comunidad de aprendices-indagadores, comprometidos con ciertos objetivos y guiados por una ética de cuidado y ayuda mutua. Como profesora, una de las manifestaciones más perturbadoras de esta debilidad comunitaria fue la dispersión de un número significativo de estudiantes:

el no atender al trabajo común, la deriva hacia conversaciones privadas o incluso la salida intempestiva del aula, retornando a veces al poco tiempo, luego de realizar cualquier diligencia personal.

En la formación de las y los docentes necesitamos avanzar hacia la constitución de verdaderas comunidades de aprendizaje, centradas en actividades significativas, con buenos recursos a disposición, con muchas oportunidades para el aprendizaje entre todos, con un ambiente que se vaya enriqueciendo gracias a la acción del grupo de aprendices (aunque no fue realizado en nuestro caso, notamos que las estudiantes sugirieron que se conservaran algunos de sus trabajos en el aula para la consulta de futuros grupos), con momentos más frecuentes para la labor en equipo, con mayor control estudiantil de actividades que pueden irse transformando conforme se desarrollan, etcétera (Putnam y Borko, 1997; Boyer y Roth, 2006).

También, las y los profesores requerimos conocer mejor a nuestros estudiantes de docencia, para tratar de encontrar más puntos de anclaje que permitan movilizar el trabajo pedagógico. Especialmente en una de las dos secciones, varias de nuestras estudiantes no establecieron enlaces suficientes con la asignatura. Pudieron existir factores ajenos a la clase que incidieran en ello. Pero quedó pendiente de nuestra parte un mayor esfuerzo de conocimiento y comunicación, para que estas estudiantes logran replantearse las actividades de manera que ganaran mayor sentido para ellas sin desvirtuar los propósitos de la asignatura.

5.5. Una relación con la ciencia y la tecnología de positiva afectividad

¿Cómo ayudar a revertir el tradicional desapego de las y los docentes integrales hacia las ciencias naturales? En realidad, no todos los estudiantes docentes lo sienten: en nuestro caso, un grupo significativo tenía interés previo por el área, al punto de adquirir revistas divulgativas y/u observar con regularidad programas televisivos sobre la Naturaleza. Y de acuerdo a lo expresado por las y los estudiantes en sus trabajos y evaluaciones, estimamos que hubo en un buen número de ellas y ellos un mayor acercamiento a la ciencia y la tecnología a través de su trabajo en la asignatura. Tratamos de ofrecer oportunidades variadas de aproximación a los temas de C y T: la noticia de prensa, el libro, el video, la ciberpágina, las actividades prácticas, la investigación temática, la propia práctica docente... Actividades diferentes en su longitud, características y contenido científico. Empezamos a construir un ambiente de aula más educativo y atractivo y con mayores herramientas para el trabajo: mobiliario, libros, materiales, equipos, láminas... Pero, como las propias estudiantes indicaron, es necesario seguir avanzando hacia un entorno más dotado y más estimulante.

Por otra parte, no enfatizamos lo negativo: la posible debilidad en los conocimientos de nuestros estudiantes en el área, la complejidad de ciertos temas, lo arduo de transformar nociones erróneas fuertemente arraigadas (propias y de los niños y niñas)... Por el contrario, intentamos resaltar lo positivo (Howes, 2002): lo interesante y pertinente de los temas de C y T, lo estimulante de un enfoque activo de su enseñanza, lo factible de desarrollar con los niños y niñas experiencias sencillas a la par que educativas, la posibilidad de vincular C y T con otras áreas del currículo sin desvirtuarla, etcétera. Es a partir de los logros y saberes ya alcanzados, así sean todavía insuficientes, como los estudiantes docentes podrán involucrarse cada vez más y mejor con la enseñanza de la ciencia y la tecnología. También, deseáramos para todas y todos ellos una actitud activa hacia la producción cultural humana, incluyendo la científica y la tecnológica, y una curiosidad siempre encendida hacia los fenómenos naturales y los esfuerzos humanos por comprenderlos. Deseáramos que todas y todos los estudiantes docentes y todas y

todos los docentes compartieran el punto de vista de Héctor Reinoso, taxista de profesión, aficionado a la Astronomía y nuestro conferencista invitado en el tema de "El Universo":

El expositor terminó comentando que es importante preocuparse por el Universo, pues somos parte de él y esa maravilla está ante nosotros para que nos interroguemos e indaguemos, y no pasar por la vida ajenos a la realidad que nos rodea.

Diario docente, 22-03, pp. 5-6.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allard, C. C., Goldblatt, P. F., Kemball, J. I., Kendrick, S. A., Millen, J. y Smith, D. M. (2007). Becoming a reflective community of practice. *Reflective practice*, 8(3), pp. 299-314.
- Boyer, L. y Roth, W-M. (2006). Learning and teaching as emergent features of informal settings: an ethnographic study in an environmental action group. *Science Education*, 90, pp. 1028-1049.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (Eds.), Committee on Developments in the Science on Learning and Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Edición ampliada. Washington, D. C.: National Academy
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca. (*Becoming critical*. Lewes: Falmer, 1986).
- Cascante, C. y Braga, G. (1994). Una guía práctica. Tema del mes "La Investigación-Acción". *Cuadernos de Pedagogía*, 224, pp. 20-23.
- CENAMEC (Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia). (1997). *Materiales Educativos No Impresos. Manual del Docente*. Caracas: Autor.
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education. A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), pp. 6-18.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A. y Shouse, A. W. (Eds.), Committee on science learning, kindergarten through eight grade, National Research Council of the National Academies. (2007). *Taking science to school. Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, D. C.: National Academies Press.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research*, 15(1), pp. 21-32.
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. 5ª edición. México, D.F.: Siglo veintiuno. (*Profesora sim; tia não, cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'agua, 1993).
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid: Akal. (Criteria for assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual*, 29(2), pp. 75-91, 1981).
- Howes, E. V. (2002). Learning to teach science for all in the elementary grades: What do preservice teachers bring? *Journal of Research in Science Teaching*. 39(9), pp. 845-869.

- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 4ª edición. Barcelona, España: Graó.
- Lacueva, A. (2000). *Ciencia y tecnología en la escuela*. Caracas / Madrid: Laboratorio Educativo / Popular.
- López, A. M. y Lacueva, A. (2007). Proyectos en el Aula: Cinco Categorías en el Análisis de un Caso. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 5(1), pp. 78-120. <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art5.pdf>
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), pp. 33-43.
- Manning, M.; Manning, G. y Long, R. (2000). *Inmersión temática. El currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental*. Barcelona, España: Gedisa. (*Theme Immersion: Inquiry-Based Curriculum in Elementary and Middle Schools*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994).
- McKernan, J. (1999). *Investigación acción y currículo*. Madrid: Morata. (*Curriculum action research*. Londres: Kogan Page, 1996).
- Putnam, R. T. y Borko, H. (1997). Chapter 13. Teacher learning: implications of new views of cognition. En: Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. *International Handbook of Teachers and Teaching*, pp. 1223-1296. Dordrecht: Kluwer.
- Rodríguez, N. (2009). Retos de la formación de docentes. El caso de Venezuela. En: Téllez, M., Rodríguez, N., Lacueva, A., Córdova, D., García-Calvo, J., Amaro, R. y Sayago, Z. *El reto de la formación docente*, pp. 37-63. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Rodríguez de Fraga, A. (1996). *Educación tecnológica (se ofrece), espacio en el aula (se busca)*. Buenos Aires: Aique / ORT Argentina.
- Téllez, M. (2004). Educación, comunidad y libertad. Notas sobre el educar como experiencia ética y estética. *Revista de Pedagogía*, XXV(73), pp. 243-260.
- Torres, R. M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. En: UNESCO-OREALC. *Nuevas formas de enseñar y aprender*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.

AGRADECIMIENTOS

A la doctora Zeleyka Cornieles y al señor Héctor Reinoso por dedicar tiempo y esfuerzo a compartir con nuestras y nuestros estudiantes sus conocimientos y experiencias, como expertos en los temas de nuestros proyectos o "investigaciones temáticas".



REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Felipe Salgado

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art8.pdf>

Fecha de recepción: 2 de enero de 2009
Fecha de dictaminación: 2 de marzo 2009
Fecha de aceptación: 23 de marzo de 2009



1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1. Violencia escolar

La violencia en general puede ser descrita como una forma de conseguir de otro aquello que no quiere ceder libremente (Domenach *et al.*, 1981) y agrupa una serie de manifestaciones de carácter agresivo que se dirigen hacia otro sujeto o un grupo el cual puede reaccionar devolviendo la misma violencia o actuando en forma receptiva y sumisa.

Cerezo, F (1999) se refiere a agresividad "cuando un individuo ha hecho propia ésta conducta, es decir, cuando la presenta en forma reiterada". A un fenómeno de esta naturaleza, se podría atribuir tanto sus causas como la responsabilidad, a padres, educadores, circunstancias, etc.; pero no se debe perder de vista que niños y niñas son un reflejo de la sociedad en que viven, y que de ellos dependen las características fundamentales en el futuro de la misma; por eso resulta de importancia desarrollar en los estudiantes, competencias, habilidades, valores y pautas sociales tendientes a lograr un individuo integral, que se relacione bien con los demás y que contribuya a la búsqueda del bien común; para ello se hace necesario también poder detectar a temprana edad sus fortalezas y debilidades, con la finalidad de poder guiarlos y trabajar justos en la búsqueda de buenas y constructivas relaciones interpersonales.

A diferencia de algunas concepciones naturalistas, donde se considera la violencia como una conducta inherentemente humana, en este contexto se considerará a ésta como una forma de expresión que tiene su origen en lo social, ya que se reconoce que una de las principales características de los homínidos superiores, incluido el hombre, es la capacidad de actuar cooperativamente siendo su principal habilidad la interpretación de los estados emocionales en los otros, lo que es la base para la generación de conductas cooperativas (Maturana, 1995).

En el sistema escolar estas conductas se ubican en torno al conflicto que generan entre los integrantes del sistema educativo y se explican desde un marco explicativo en donde se comprende que en la aparición de este fenómeno existe una gran cantidad de factores que pueden incidir, los cuales se ubican tanto dentro como fuera de la escuela.

1.2. Agentes de socialización

Dentro de nuestra sociedad existen un gran número de agentes de socialización, los cuales poseen diferentes niveles de importancia, dependiendo del tipo de cultura en la cual se esté contextualizado, y por ende, de la etapa vital, la cual se entiende como el nivel de desarrollo e incluso la edad. Por otra parte, también es un factor a considerar, el lugar que se ocupe en la sociedad, o en la estructura de la organización social, por ejemplo, los puestos de trabajo o lugares de jerarquía. (Arellano, 1985)

En una sociedad como la nuestra, considerada como una sociedad post moderna (Seoane, 1993), las relaciones que se establecen entre sus integrantes, los cuales ya no se encuentran delimitados por una zona geográfica específica, dependiendo del grado de globalización, poseen un carácter creciente de complejidad, en el sentido, normativo; por ejemplo, existe una gran cantidad de reglas que deben seguirse por los sujetos, las que varían del contexto, existiendo diferentes normativas para las relaciones domésticas, laborales e incluso virtuales. En este sentido, la sociedad debe informar a sus integrantes de los códigos que son necesarios conocer para poder actuar según se requiere, por ende, debe homogeneizar a sus integrantes con el objetivo de lograr parámetros generales de convivencia, y por otro

lado, debe lograr espacios para la existencia de una diferenciación entre ellos, lo que otorga los diversos matices que poseen dichos integrantes, y que en definitiva, son útiles para el adecuado desarrollo social.

Cada integrante de nuestra sociedad es un referente para los demás en una serie de interacciones lingüísticas, socialmente convenidas, esto produce una regulación recíproca donde cada uno de ellos actúa como agente socializador y figura de referencia, ya que, constantemente se está observando al otro como punto de referencia e incluso se están imitando algunas de sus conductas y regulando aquellas que son consideradas como inadecuadas, por lo tanto, se podría afirmar que todos los integrantes de una sociedad son, en cierto grado, agentes de socialización, toda vez que constituyen figuras de referencia.

Como señala Brofenbrenner (1979), existen diferentes niveles o capas en las cuales los individuos se desenvuelven, por lo tanto, también existirían sistemas con diferentes niveles de influencia en el proceso de socialización, es evidente que en un primer momento es la familia la que se ocupa de actuar como socializador del recién nacido, siendo éste el medio más cercano e incluso único que posee el niño para actuar y para aprender los códigos de la sociedad en la cual está inserta su familia.

1.3. El lenguaje y discurso como medio de expresión de las Representaciones Sociales

En sentido práctico, una creencia sobre algo, corresponde a una estructura semántica y sintáctica que genera el individuo toda vez que intenta dar una explicación a un fenómeno externo a él, esta estructura no posee un espacio físico definido, aunque para muchos neurocientistas este espacio se ubica en el seno de las conexiones neurales, sin embargo, para un investigador social estas estructuras podrían ubicarse en el sistema cognitivo del sujeto o en las redes comunicativas que establece con los demás, en el espacio que Varela y Maturana denominan "Intersubjetividad". (1984)

Haciendo referencia a las estructuras cognitivas individuales, una creencia corresponde a una afirmación personal almacenada en nuestra memoria, la cual es capaz de almacenar estos datos ya que posee una dinámica similar a la misma creencia, es decir un carácter semántico y sintáctico, el cual se almacena y constituye una creencia. Por otra parte, esta afirmación está ligada a sistemas emocionales de carácter cerebral, es decir cuando se cree algo sobre algo, no solamente se cree sino que se "cree" y se asocian elementos afectivos a esto, por tal motivo resulta muy dificultoso hacer cambiar a una persona de opinión, ya que frente al debate, ésta probablemente cambiará sus argumentos o sus afirmaciones, pero la conexión de carácter emocional seguirá establecida y en definitiva el individuo seguirá sintiendo lo mismo, por ejemplo, se puede convencer a una persona depresiva de que no tiene ninguna razón para deprimirse, que tiene una casa, una familia, personas que la quieren, etc., se podría pasar todo un año intentando esto, pero es muy probable que no logremos cambiar nada, ya que solamente habremos modificado el factor semántico y sintáctico de sus creencias acerca de la depresión o la vida, sin ni siquiera haber alcanzado los aspectos emocionales que se ligan a estas creencias, es muy probablemente que el depresivo nos interpele y nos diga algo como "sé que no tengo razones para deprimirme, usted ya me las ha dicho, pero todavía me siento igual de triste como al comienzo". (Guidano, 1994)

Toda representación mental se funda en una construcción social, donde los integrantes de una colectividad comparten un cúmulo de significados de carácter lingüístico. Con relación a este punto Marrero considera lo siguiente:

"el ser humano no construye su representación en solitario, ni sobre la base de experiencias idiosincráticas, sino a partir de las relaciones con los miembros de su cultura, es decir, las representaciones están fuertemente orientadas por la actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y que suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos), que

trascienden la dinámica interna de la construcción individual. En este sentido las actividades que se llevan a cabo en estos contextos suelen estar socioculturalmente definidas.”

Cuando observamos el entorno, se produce una serie de estimulaciones que provienen de los objetos observados, éstas provocan afecciones en el sistema nervioso, especialmente en el sistema sensorial que genera una experiencia de percepción. Pj. La luz emanada de un objeto es captada por la retina, la cual envía un impulso al cerebro y en específico al lóbulo occipital, esto genera la visión del objeto en sí. Este proceso ampliamente descrito por la literatura neurológica y biológica resulta útil como una forma inicial de explicarnos el cómo conoce un organismo, sin embargo resulta un tanto limitado a la hora de explicar la naturaleza de las experiencias humanas.

En este sentido se hace alusión a la teoría representacional de la mente como punto reivindicador de los procesos mentales que generan la experiencia del conocer, si bien estamos dispuestos biológicamente a percibir, en los humanos el proceso de conocer, pareciese tener una serie de consideraciones que van más allá de una explicación biológica reduccionista que no explican el cómo construimos la experiencia a partir de la observación.

En el presente capítulo se esboza una explicación acerca de este fenómeno a partir de una explicación mentalista del conocer y se parte del supuesto que toda percepción es un proceso activo de construcción, no una simple recepción de los estímulos del medio, y el conocimiento o las representaciones son actos fundados en lo social.

Como sujetos sociales se está inmerso en una serie de interacciones con los demás integrantes de la colectividad, estas interacciones son simbólicas y se componen como realidades lingüísticas (Maturana, 1990). Desde el nacimiento se está inserto en un medio social, en primera instancia nuestra familia, la cual comparte significados con los demás sistemas que la incluyen (Bronfenbrenner, 1979), de esta forma cuando comienza el proceso de socialización primaria, (Durkheim, 1985) no sólo se van interiorizando reglas o normas, sino que ocurre un proceso regulador que da significado a las percepciones y genera un marco explicativo de la realidad, el cual es necesario ya que la simple percepción o sensación de algo no explica la naturaleza del objeto observado, por otra parte estas mismas percepciones se estructuran de manera simbólica, mediante un lenguaje simbólico, el cual a su vez está determinado por los códigos compartidos culturalmente.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuales son las representaciones sociales sobre las experiencias socioeducativas (en adelante ES) de jóvenes considerados violentos en las unidades educativas de enseñanza media de Copiapó?

2.1. Objetivo general

- Describir, analizar e interpretar las representaciones sociales socioeducativas de un grupo de alumnos de educación media considerados agresivos, en el sistema de educación municipal de la Ciudad de Copiapó.

2.2. Objetivos específicos

- Describir las principales características de las representaciones socioeducativas de los alumnos considerados agresivos en el sistema escolar.

- Determinar las representaciones individuales acerca de la vida familiar, escolar y social.
- Analizar diversos aspectos de las representaciones sociales tales como grupo de pares, episodios agresivos, proyecciones, que permitan explicar posteriormente el comportamiento violento (considerado por los profesores en un contexto escolar).
- Determinar los principales elementos estructurales y las relaciones del modelo con el fin de explicar el comportamiento de estos jóvenes considerados agresivos.
- Establecer una explicación teórica acerca de las representaciones socioeducativas de los alumnos considerados violentos.
- Discutir algunos aspectos teóricos de la presente investigación con otros planteamientos de la misma naturaleza.
- Relacionar los hallazgos encontrados con los planteamientos de otras investigaciones

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo cualitativa, correspondiente a análisis de contenido desde la perspectiva de las *Grounded Theories*.

El análisis de contenido se refiere a un estudio hermenéutico sobre la base de documentos, que en esta investigación, están constituidos por los textos de entrevistas en profundidad. Este procedimiento consiste en seleccionar citas textuales asignándoles un código o categoría; luego, éstos se agrupan en familias de códigos y finalmente, en un proceso de abstracción mayor se elabora un modelo explicativo que forma la teoría desde la base (*Grounded theories*). Por tanto, esta perspectiva es un procedimiento de carácter inductivo y utiliza un proceso de abstracción creciente.

3.2. Selección de la muestra

La muestra fue seleccionada a partir de la elección de Liceos Municipales que hayan presentado situaciones de violencia escolar durante los últimos 5 años. Luego de un trabajo en terreno que se extendió desde el año 2003 – 2005 se seleccionaron los Liceos con mayor incidencia de violencia, referida por los profesores y otros agentes educativos. Inicialmente se les solicitó a los orientadores y profesores que elaboraran una lista de los alumnos que eran considerados como violentos dentro del sistema educativo y que hayan sido protagonistas de este tipo de eventos tanto fuera como dentro del Establecimiento.

Finalmente se seleccionaron 10 alumnos.

4. INSTRUMENTOS

4.1. Instrumentos de recogida de información

- **Entrevista en profundidad:** Se basa fundamentalmente en entablar una conversación, la cual es guiada por un entrevistador entrenado en dicha técnica, donde se intenta recopilar información que de cuenta de las representaciones que posee el entrevistado cerca de ciertos temas generales. Los cuales son predefinidos por el entrevistador.
- **Libro de clases.**

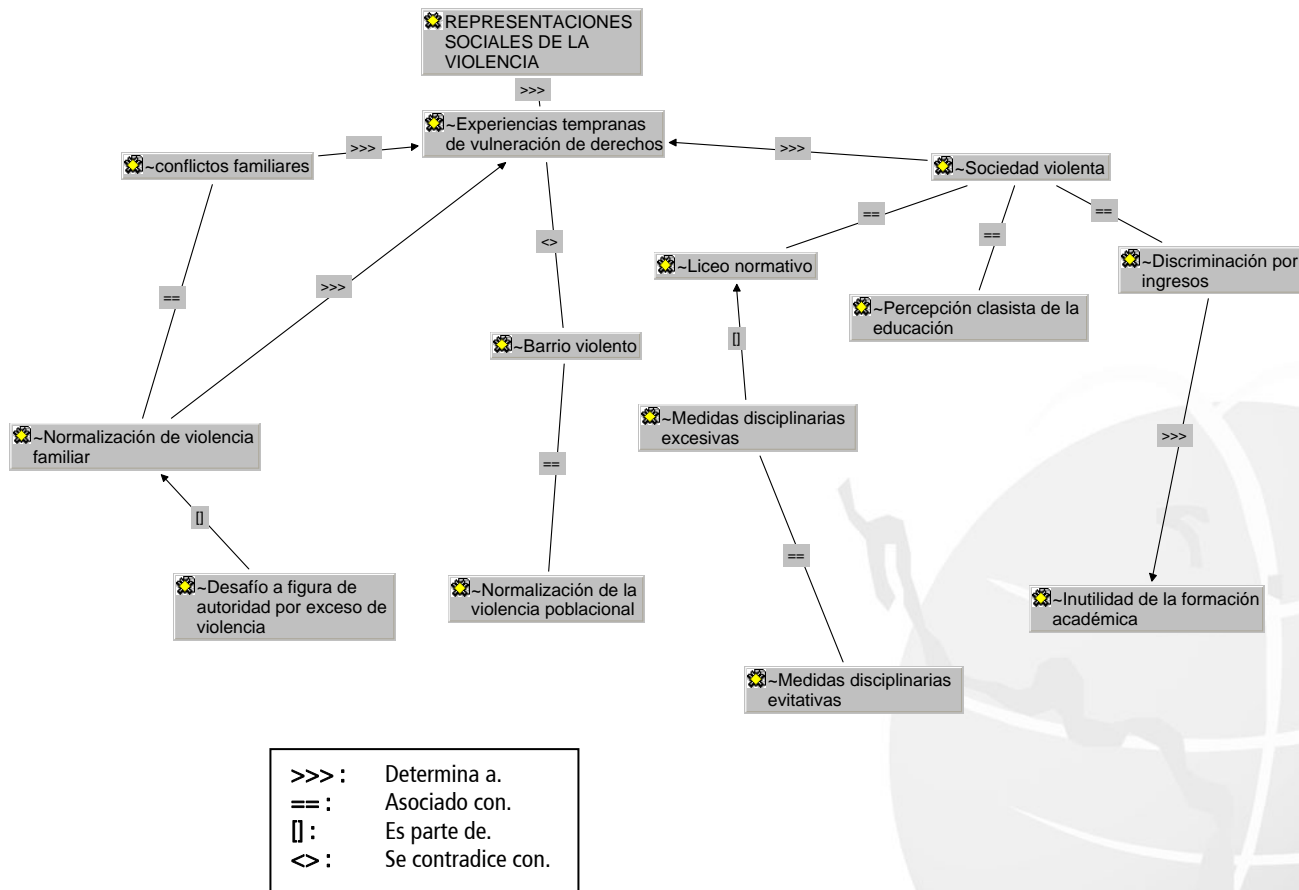
4.2. Instrumentos de análisis de datos

Para analizar los datos, se utilizó el programa computacional Atlas/ti versión 4.2 para Windows 95. El procedimiento se efectúa de acuerdo a los siguientes niveles:

- **Nivel textual:** que incluye actividades como segmentación del texto en pasajes o citas, codificación de los pasajes, etc.
- **Nivel conceptual:** donde se realiza la elaboración de modelos mediante gráficamente representados, los cuales se interconectan lógicamente, sirviendo de base para las explicaciones teóricas

5. RESULTADOS

5.1. modelo explicativo



De acuerdo al modelo establecido por el procedimiento de las Grounded Theories¹ la explicación es la siguiente:

Las representaciones sociales sobre las experiencias socioeducativas, están determinadas por las experiencias tempranas de vulneración de derechos, porque los jóvenes considerados violentos se sienten vulnerados desde temprana edad por los conflictos familiares, por la normalización de la violencia familiar, por el barrio violento y la sociedad violenta.

Los conflictos familiares suponen una serie de interacciones entre los miembros de este grupo que están marcadas por numerosas situaciones donde los integrantes se relacionan de forma violenta. Por una parte, los padres suelen establecer relaciones entre ellos donde prima la violencia, tanto psicológica como física, la cual se dirige, además, hacia los hijos. De esta forma, el niño tempranamente es sometido a dinámicas donde vivencia estos conflictos y se representa la vida familiar de una determinada forma. Estas dinámicas conllevan a una separación afectiva entre los integrantes del grupo y someten a sus hijos a experiencias de abandono, tanto real como imaginario, dejando a la deriva y sin puntos de referencia al niño. El joven carece de un apoyo por parte de los padres, el cual se expresa, en varios ámbitos, por ejemplo, en el aspecto escolar, no se inculca en él hábitos de estudio, como tampoco la formación de una disciplina que le permita desarrollar aquellas habilidades que son necesarias para un buen desempeño en los espacios educacionales, incluso el acercamiento temprano hacia estos espacios posee un carácter aversivo donde el estudio es considerado como una especie de castigo, ya que se suele sancionar alguna conducta inadecuada en los hijos, mediante la realización de actividades escolares como la lectura y realización de trabajos, entre otros. En el aspecto social, se transmiten representaciones donde prima la agresividad como forma de defensa y ataque para protegerse de algún posible daño proveniente del otro. Por otra parte, los padres suelen reforzar las conductas agresivas mediante el premio a todas aquellas en las que el joven ha actuado de forma violenta imponiéndose sobre otro.

El mismo rompimiento familiar suele causar el abandono temprano del algún integrante de la familia, como por ejemplo un hermano, el cual sale del núcleo del hogar de forma repentina y abrupta, destruyendo todo lazo con los otros integrantes, generando en los demás una representación de desunión y alejamiento y en definitiva una representación sobre la familia de carácter desintegrativo.

Es así, como una serie de situaciones causadas por el consumo de sustancias, precariedad económica, alteraciones psicológicas de algún padre provoca una temprana representación de la familia como un núcleo cargado de situaciones de agresividad donde la única opción posible es incorporar un sistema de creencias y valores acorde con esta situación.

En el espacio familiar, muchos de estos conflictos que son percibidos por el joven como una vulneración a sus propios derechos - toda vez que comprende que se actúa injustamente hacia él - tienden a considerarse como normales, explicando el abuso que ha recibido por alguno de los padres. En este aspecto, se considera como situación abusiva, toda aquella que vulnera algún derecho infantil, tales como negligencia parental, castigo físico, abandono, entre otros.

El otro elemento que determina la experiencia temprana de vulneración de derechos es la normalización de los episodios de violencia, ya que aporta pautas conductuales que el joven considera normales, por ejemplo las descalificaciones, los golpes, amenazas, y agresiones en general, son para él, formas válidas

¹ Strauss, Anselm (1984).

de comportamiento, las que pueden ser aplicadas cuando el contexto en el que se está desarrollando reviste alguna amenaza hacia él. En algunas ocasiones, son los mismos padres los que instan a su hijo a comportarse de forma agresiva cuando es atacado por un par, incluso llegan a castigarlos cuando no se defienden frente a las agresiones. Por lo mismo, las representaciones generadas de tal forma conllevan al niño a comprender y valorizar positivamente las conductas agresivas, ya que en su momento fueron reforzadas por los padres.

Sin embargo, estas situaciones constantes de vulneración de los derechos que representa el niño debido a los numerosos atropellos que sufre por parte de las figuras de referencia, en este caso los padres, y que lo han llevado a vivenciarlas como algo normal, genera un desafío hacia las figuras parentales y en definitiva a las figuras de autoridad que es parte de la normalización de la violencia familiar. Cuando se vivencian cotidianamente situaciones en las que se es golpeado, abandonado o descalificado, éstas terminan disminuyendo la tolerancia hacia estos abusos, por lo que el joven, que ya ha generado representaciones sociales agresivas, tiende a responder de igual forma hacia las figuras parentales abusivas como única vía de defensa, la cual en numerosas fuentes literarias es considerada como una forma de rebeldía a las figuras de autoridad (Erickson, 1972; Aberasturi y Knobel, 2001; Bernstein, Cohen, Velez *et al*, 1993) pero que en este ámbito son consideradas como una forma de defensa a figuras que podrían llegar incluso a poner en peligro la propia integridad psicológica y física del afectado. Es así como el joven actúa desafiando, inicialmente las figuras de referencia parentales que de algún modo han vulnerado sus derechos y que son representados como figuras principalmente nocivas. Posteriormente, generaliza estos repertorios conductuales hacia cualquier otra figura de autoridad a la que se le atribuyan rasgos similares a los paternos.

El siguiente elemento que determina las experiencias tempranas de vulneración de derechos es la sociedad violenta, que está asociada a un Liceo normativo, a una percepción clasista de la educación y a una discriminación por ingresos.

Con relación a la sociedad violenta, ésta es considerada externa a ellos, como un ente que actúa principalmente de forma represiva. En este sentido, la sociedad es señalada como un sistema que vigila a los jóvenes pero del cual no se sienten parte. Consideran, por otro lado que este sistema ha actuado desde temprano en contra de ellos y en especial de sus familiares; por ejemplo, negándoles una estabilidad económica a los padres, impidiéndoles a sus hermanos obtener un trabajo o incluso apresando a algunos de sus amigos. Se consideran principalmente violentos los agentes sociales que poseen una jerarquía mayor, tales como empresarios, políticos, figuras del orden, ya que los jóvenes generan una representación social donde estos actores han vulnerado sus derechos y además actúan de forma corrupta o engañosa, toda vez que prometen el bienestar a los habitantes de la población y luego no cumplen sus promesas, sino que por el contrario se considera que muchas de las medidas que la sociedad realiza para controlar las conductas indeseables, son extremadamente violentas e injustas.

Con relación a una sociedad violenta asociada a una percepción clasista de la educación, se puede afirmar que el sistema social impone una sola alternativa de educación al alumno carente de recursos, la cual no solamente es de baja calidad sino que incluso es considerada como un aspecto que le jugará en contra al momento de incorporarse al sistema laboral. Esta situación ocasiona un sentimiento de hostilidad hacia todo aquel que pueda optar a esta formación de calidad y genera una representación social del grupo donde expresan que sienten que algo les ha sido arrebatado por la sociedad. En general cualquier integrante social que posea los recursos económicos es considerado como un sujeto capaz de acceder a esta educación de calidad y luego, a lugares de trabajo donde ocuparán puestos de jerarquía

mientras que ellos sólo podrán optar a puestos con baja calificación y a nivel de subordinados en las escalas más bajas de la jerarquía.

Otro elemento asociado con la sociedad violenta es la discriminación por ingresos porque los jóvenes se sienten víctimas de ésta, toda vez que son discriminados por sus posesiones materiales. Asimismo se incorpora a esto el lugar de pertenencia, ya que la sociedad los discrimina cuando provienen de barrios conflictivos o reconocidos por dicha comunidad como desposeídos u hostiles. Es así como el sistema social les cierra las puertas a las oportunidades que pueden optar debido a su apariencia o al lugar de procedencia. Esta forma de agresión que utiliza la sociedad, es entendida como pasiva o indirecta ya que no posee ninguna sanción percibida, lo cual genera una sensación de desamparo y de indefensión aprendida (Seligman, 1991) ya que los esfuerzos que han realizado para evitar esta situación han sido infructuosos.

La discriminación de la cual se sienten víctimas está fundada por la forma en que se visten, hablan o por los accesorios que portan, de la misma forma por el Liceo de donde provienen. Por lo tanto, los adolescentes consideran que al provenir de un Establecimiento Municipal, considerado por la población como conflictivo, será una mala carta de presentación a la hora de buscar un trabajo o al ingresar a otros sistemas sociales que no sean su barrio.

Esta discriminación por ingreso, a su vez determina la inutilidad de la formación escolar porque ésta es representada como un medio inútil para acceder a una mejor calidad de vida, ya que se considera que la formación recibida es de mala calidad y a su vez, la misma sociedad se encargará de evitar que estos alumnos ingresen a otros sistemas sociales debido a su agresividad y a sus estilos de conducta. Surgen expresiones que indican que la educación y, en general, la formación académica no puede garantizar una apertura de las oportunidades, debido a que la opción a éstas se considera como un factor de suerte o como un asunto de apariencia, donde todos aquellos que puedan acceder a un mejor vestuario podrán optar a un trabajo mejor remunerado y por ende a una vida más digna. Por tal motivo, los adolescentes evitan asistir al Liceo o en el caso en que lo hacen, no se ven motivados a ingresar a las clases o a participar activamente de sus formación, aún cuando en el hogar se les insta a esto. Es muy común que algún hermano o familiar cercano haya terminado sus estudios medios y aún se encuentre desempleado. El Liceo otorga una oportunidad laboral, pero ésta es considerada como insuficiente, ya que la licencia que se recibirá sólo les permitirá acceder a labores de jornalero o empleado con un bajo nivel de ingreso. La representación social de la educación como algo inútil, toda vez que no asegura un bienestar económico, genera una búsqueda alterna de acceso a este bienestar, lo que junto con la socialización que ha tenido el adolescente puede generar la aparición de conductas de carácter delictivo.

Otro elemento que está asociado con un sociedad violenta es el Liceo normativo porque es representado como un ente impositivo que intenta imponerse sobre los alumnos, estableciendo un sistema valórico totalmente desconocido por éstos, como por ejemplo algunas conductas que en el barrio son consideradas como signo de fortaleza tales como la agresión o la habilidad para luchar cuerpo a cuerpo; en el Liceo son consideradas como indeseables y muestras de la incivilización del alumno y viceversa las conductas que éste considera adecuadas y adaptativas como el actuar sumiso, la humildad, la pasividad en la escucha y el rechazo a las manifestaciones violentas, en el barrio son consideradas signos de debilidad y es muy probable que aquel que las demuestre sea víctima de numerosas agresiones que pongan en peligro su propia integridad física y psicológica. Se considera al Liceo como impositivo, principalmente referido a los aspectos conductuales, valóricos, sociales y normativos. Debido a esta situación, los alumnos deben mantener una duplicidad de conducta. Por una parte, en el hogar y barrio

deben mantener, representar y actuar de una forma principalmente agresiva; y por otra, en el Liceo deben adoptar una forma de comportamiento, no sólo diferente sino que antagónica con el otro estilo. Algunos alumnos reconocen que intentan adaptarse a los distintos ámbitos pero se les hace imposible, incluso intentan cambiar su forma de expresarse sin ningún éxito.

Las medidas disciplinarias excesivas forman parte de este Liceo normativo que es considerado como un sistema que reprime a los alumnos mediante la aplicación de sanciones, las cuales son consideradas como excesivas ya que no estarían en concordancia con la falta realizada. Es así como este sistema educativo es considerado como un espacio donde solamente se aplica la disciplina y por esto, los alumnos no encuentran un espacio de expresión y diálogo entre ellos y sus profesores y demás integrantes de dicho sistema.

Un elemento que opera contrariamente a las experiencias tempranas de vulneración de derechos, puesto que genera una experiencia totalmente opuesta es el barrio, calificado como violento por la sociedad. El barrio es considerado como un sistema que acoge a los jóvenes y que les otorga un espacio afectivo donde son capaces de adaptarse exitosamente, ya que comparten los mismos códigos de conducta con los integrantes de tal sistema porque genera los únicos lazos de afectividad disponibles que son ofrecidos por el grupo de pares y donde la violencia es representada socialmente como algo normal y adaptativo frente a las exigencias del medio. Toda vez que estos jóvenes, considerados violentos, comparten sus representaciones y extraen puntos de referencia de su entorno, también interactúan con otros pares. Por tanto, deben aprender sus normas y reglas de interacción e incorporarlas a sus sistemas, por lo que actúan de la misma manera que sus pares. (Fournier, y Pérez, 1995) Esta forma de proceder es considerada como normal, e incluso es una forma de adaptación a las exigencias que el medio les impone. Al realizar este tipo de conductas y compartir estas representaciones les otorgan un sentido de pertenencia y a su vez les permiten adaptarse adecuadamente a dicho escenario. En este sitio, denominado como barrio, se generan numerosas representaciones acerca de los vínculos, entre otros, ya que al estar expuestos a agresiones externas, se deben generar estilos de interacción donde todos los integrantes actúen defensivamente y protejan a sus miembros de un medio hostil que es considerado como violento., por ende las conductas violentas defensivas son consideradas como adecuadas y necesarias en un medio que constantemente les está exigiendo una defensa activa y un actuar agresivo. Con relación a estas representaciones sobre el barrio y en especial acerca de la amistad, los grupos de pares son vistos como espacios de interacción y de intercambio afectivo y por otra parte es considerado como un lugar protegido que incluso actúa defendiendo al joven de los constantes conflictos que se llevan a cabo con sus vecinos, sin embargo, la pertenencia a este sistema no es incondicional, y de esta manera los jóvenes se ven obligados a incorporar las normas de comportamiento que el grupo exige, tales como agresividad, resolución violenta de conflicto y desafío a las figuras de autoridad, representadas por los padres.

Además de las vivencias grupales donde se comparten representaciones agresivas generadas en las tempranas experiencias familiares, se encuentran las vivencias que nacen en la interacción de los integrantes del barrio, tales como los vecinos, los cuales actúan en forma conflictiva, tanto con sus familias como con los demás sujetos. Por lo tanto, una exposición temprana a pautas de violencia, determina la percepción de ésta como una forma de interacción y como un medio adaptado para resolver los conflictos interpersonales. Esta temprana socialización basada en el conflicto, educa a los jóvenes en sus formas de comportamiento de tipo violento, ya que por una parte, sus padres, principales agentes de

socialización, moldean los repertorios conductuales de los jóvenes hacia pautas de interacción agresiva que, de alguna manera, son validadas y repetidas en su hogar.

6. DISCUSIÓN

Durkheim (1985) plantea que, desde un punto de vista social, la familia entrega las pautas y códigos que comparte la sociedad. Por esta razón, se podría suponer que el grupo familiar, en estos casos, socializa violentamente a los jóvenes y les enseña a comportarse de determinadas maneras.

Esta afirmación es confirmada por la presente investigación, puesto que los jóvenes realizan un modelaje familiar que supone la copia de conductas que provienen de adultos significativos, adquiriendo patrones comportamentales a partir de la observación (Bandura, 1979, citado en Bowlby, 1982). Por tal motivo, cuando se ven enfrentados a situaciones que son percibidas como amenazantes, exhibirán una gama de respuestas que han sido extraídas de sus figuras significativas.

En concordancia con lo expuesto, desde las teorías neurológicas (Céspedes, 2005), las experiencias tempranas juegan un papel fundamental ya que aportan la estructura básica de los procesos posteriores. Así, las experiencias de violencia, no solamente enseñan un repertorio conductual violento; sino que, además, modifican y dañan estructuras cerebrales, dejando profundos circuitos neurales recurrentes que se irán fortaleciendo en presencia de situaciones agresivas.

La repetición constante de este tipo de conductas o tratos hacia los jóvenes, genera una recursividad de los circuitos neurales, que poseen fuertes implicancias con la activación de la amígdala cerebral. Por lo tanto, cuando los jóvenes alcanzan la adolescencia o la vida adulta actuarán de forma agresiva debido a la activación de tales circuitos (Céspedes, 2005). Resulta evidente que en el seno de la familia de los jóvenes, los constantes conflictos entre los padres, así como la negligencia, generan una arquitectura cerebral particular y exclusiva de los sujetos que son educados e integrados a estos ambientes familiares hostiles.

Si se considera los aportes provenientes de la psicología cognitiva post racionalista, especialmente como expone Guidano (1984); la vinculación afectiva entre el hijo y su figura significativa, da origen a la conformación del yo (self) o significado personal, de tal forma que la cualidad del vínculo establecido es considerado como la génesis de estos significados. Estos aspectos del yo, al igual que en los postulados de Céspedes (2005), están asociados con fuertes implicancias personales y afectivas que le otorgan estabilidad, es decir, la creación de una identidad personal es estable en el tiempo y posee una fuerte base emocional. Desde estas posturas teóricas, esta identidad o self se constituyen como una narrativa personal cargada de significados agresivos que generan una construcción de la identidad personal que lo define como tal.

Tenemos, por un parte, un ambiente familiar hostil que ha configurado las conductas, la identidad y los estilos relacionales entre el sujeto y su entorno y por otra, este mismo sistema aversivo y vulnerador provoca la salida del joven del seno familiar. En el caso que se mantenga en dicho sistema, no encontrará un referente válido en las figuras parentales, debido a que éstas no se han interiorizado como figuras afectivas, por el contrario, son consideradas como agentes castigadores y ausentes que no poseen la autoridad suficiente para encauzar positivamente la conducta del joven

Otros factores que podrían determinar una salida prematura del grupo familiar son las ausencias parentales o malos tratos, hacinamiento o carencia de un lugar propio dentro del hogar donde realizar actividades de ocio, conflictos, desagrado por la vivienda. Cuando ésta se produce, el joven tiende a

relacionarse con grupos de pares que atraviesan las mismas experiencias o que aportan el espacio afectivo ausente en el hogar (Arancibia, 1994), este grupo, por lo tanto, se convierte en el referente del muchacho. Por tal motivo el barrio y en especial el grupo de pares, a diferencia de otros sistemas impositivos es el único sistema que no intenta eliminar o suprimir las conductas del joven, por el contrario lo apoya y protege de las amenazas externas, tanto de su familia, como de otros adolescentes que amenazan su integridad.

Por otra parte, el barrio, considerado como un agente socializador secundario (Durkheim, 1985), aporta una serie de códigos y modelos de comportamiento. No se trata solamente que el joven copie algunas conductas de los vecinos, por el contrario, debe actuar como ellos para ser aceptado e incluso valorado por el grupo, si se tratara de una mera copia, se podría discriminar el momento oportuno de utilizarlas, pero al ser una forma de adaptación y supervivencia se constituyen en patrones conductuales adaptativos.

Experiencias en Centroamérica (Aboutanos, 1997; Chagas, 2005; Fournier y Pérez, 1995), dejan de manifiesto la escalada de violencia que los grupos juveniles han venido evidenciando esta última década. En estas agrupaciones los delitos, robos, agresiones, son consideradas una forma adecuada de comportamiento, en el sentido que contribuyen con la existencia de tales sistemas, por el contrario actitudes como la sumisión, cobardía o evitación del conflicto son actitudes indeseables. Esto se ve reflejado, en esta investigación, en las valoraciones que los jóvenes realizan acerca de este tipo de conductas, especialmente en el Liceo, ya que consideran que las actitudes de oposición hacia los profesores, directores, alumnos e inspectores son demostraciones de valentía o audacia, e infunden una imagen de respeto en sus demás compañeros.

En este escenario, la violencia no solamente es aceptada y valorada, sino que además es considerada como una realidad y un estilo de vida que otorga beneficios tales como el prestigio, status, poder, riqueza, que no son posibles de alcanzar mediante otras vías, tales como la educación o el trabajo. (Del Rey y Ortega, 2005)

Por lo tanto, la sobre exposición a episodios agresivos, tanto en el hogar como en el barrio generan una de normalización de las situaciones violentas, que además es confirmado por la literatura psicológica y social (Diáz, M. 2002; Cantón, J y Cortés, M. R, 2000). Desde este aspecto es posible afirmar que las pautas y relaciones agresivas son incluidas a un repertorio conductual y reproducidas de forma inconsciente, y a su vez son consideradas como respuestas normales. Por ejemplo, personas nacidas en naciones con conflictos bélicos sostenidos consideran a la guerra como un fenómeno normal y cotidiano y no reaccionan frente a hechos que para otros podrían ser considerados como macabros.

Por otra parte, las figuras encargadas de traspasar estas configuraciones, materializadas en los agentes educativos como profesores inspectores, orientadores; son consideradas como negativas toda vez que castigan e imponen patrones que no son comprendidos por los jóvenes. Intentan normar la conducta de éstos mediante la aplicación de sanciones y castigos, generando un imagen propia negativa basadas en la incomprensión y falta de apertura al diálogo (Díaz, 1999)

En este espacio educativo el joven debe exhibir una serie de habilidades cognitivas y emocionales, que debido a la falta de acercamientos placenteros a las actividades escolares, labor que debieran haber desarrollado en primera instancia los padres, no se encuentran presentes. El logro de los objetivos académicos se hace dificultoso.

Por el contrario, el estudio es aplicado como forma de castigo en el hogar, generando una aversión hacia esta actividad, esto disminuye la probabilidad de emitir esta respuesta y es probable que en la escuela se carezca de metodologías adecuadas para generar estas habilidades que están ausentes y asociadas con una fuerte connotación aversiva, toda vez que son percibidas como un castigo.

El Liceo, funciona entonces, como mecanismo de control social (Mendoza, 2004), el cual tiene como misión lograr la adaptación del alumno a la sociedad y principalmente, a las actividades productivas del país, todo esto mediante el entrenamiento de habilidades de diversa índole. Es en este punto donde el alumno percibe el carácter impositivo del Liceo como forma de control social y como el transmisor de los intereses del gobierno, el que por una parte propone la convivencia y el sentido ciudadano como una forma de vida y por otra mantiene a una gran parte de la población en las condiciones más severas de pobreza y aislamiento social (Seoane, 1993), debido a las exigencias de un sistema basado en la economía que necesita de una mano de obra que sustente la industria.

Por otra parte, el Liceo es mencionado como una institución que ha perdido el prestigio que antiguamente gozaba en la comunidad, como agente formador y medio para alcanzar una mejor calidad de vida mediante la preparación para el mundo laboral (Mendoza, 2004; Loscertales, 2001; Fernández, 1999), en la actualidad se reconoce la utilidad de éste pero ha aumentado la incertidumbre laboral y en este sentido el Establecimiento no ofrece una gran ventaja entre quienes han optado por obtener su licencia de educación media y quienes no lo han hecho. Por ende, frente al dilema de estudiar y no cooperar con la economía doméstica y propia o ingresar al mundo laboral y contar con tales recursos, ampliamente requeridos por una sociedad de consumo, la decisión no es tan difícil.

Sumados, el léxico, la vestimenta, el lugar de procedencia, e incluso rasgos físicos, ocasionan que el joven sea discriminado a la hora de postular a algún trabajo, el que de por sí es escaso, por ende éste considera que los años de sacrificio y estudios no han rendido sus frutos. Por tal motivo, el Liceo es considerado en ocasiones, como una experiencia aversiva e inútil, toda vez que no asegura lo que es su principal atractivo, es decir, la obtención de un puesto de trabajo que conlleva a la promesa de una mejor calidad de vida.

Los alumnos considerados violentos a menudo exhiben un repertorio conductual que se asemeja a las conductas disruptivas o de perturbación en el ambiente escolar, descritas como el arrojar papeles, conversar con compañeros, colocar apodos, insultar, lenguaje soez, entre otros; (DSM-IV, 1996), siendo los episodios agresivos poco frecuentes pero de fuerte impacto social, por este motivo estas faltas podrían interpretarse como rebelión a un sistema imperante o como falta de adaptación a las normas convenidas (Del Rey y Ortega, 2005). Los enfrentamientos verbales con los profesores, quienes frente a cualquier acción donde el alumno exprese su desinterés o desacuerdo por algún aspecto, son considerados como una falta grave y el alumno es enviado a las instancias de disciplina correspondiente donde probablemente sea suspendido o se le aplique alguna sanción. Es así como los obstáculos a la buena convivencia no solamente encuentran sus causas en los alumnos, sino que también en todos los agentes educativos. (Del Rey y Ortega, 2005)

Cuando se observa al alumno violento, se produce una tendencia a considerarlo como portador de un trastorno psicológico o como un ser carente de las habilidades sociales necesarias para comportarse correctamente en una sociedad y que por ende éstas deben ser entrenadas a partir de talleres o capacitaciones (Arón, A. Milicic, N., 1994. En este caso no se trata solamente de la carencia de dichas

habilidades sino que de conexiones neurales, procesos de socialización y significados personales, entre otros, fuertemente establecidos, los cuales no se modificarán con una capacitación o con el simple hecho de enseñar algunas habilidades sociales, que por lo demás ni siquiera son valoradas por el alumno. El proceso debiera basarse en una vía de intercambio afectivo (Céspedes, 2005) que genere un cambio profundo en los significados personales (Guidano, 1994) y que lleve al alumno a generar explicaciones diferentes de sus vivencias, ya que el hecho de entrenarlo o capacitarlo en una forma de respuesta sólo sería productivo en el caso de animales con estructuras nerviosas simples, sin las implicancias que el lenguaje genera en los humanos (Dickinson, 1980)

Los intentos por ofrecerle a los alumnos repertorios conductuales que solucionen de alguna forma sus problemas han sido planificados como intervenciones desde un marco externo, generalmente diseñado como la capacitación en habilidades sociales o de resolución no violenta de conflictos. (Del Rey y Ortega, 2001; 2005), en donde un experto entrena a los alumnos y/o comunidad educativa para que éstos, frente a situaciones conflictivas sean capaces de actuar de forma tal que apliquen dichos conocimientos y eviten el conflicto. Suponer esta lógica significaría creer que los alumnos no conocen estas formas de actuar pero que de conocerlas las aplicarían a sus vidas cotidianas, tanto en el Liceo, como en el barrio y en la familia. Esta idea se opone a todos los planteamientos de las teorías ecológicas (Bronfenbrenner, 1979), sociales (Durkheim, 1985), psicológicas (Guidano, 1994), que exponen la importancia del mundo de significados creados entre el sujeto y su entorno, el cual constituye finalmente la realidad que el mismo individuo genera. Por lo tanto, creer que un agente externo a dicha realidad podría actuar como una especie de salvador que salve al alumno de un medio violento y le enseñe como comportarse en un medio que también es agresivo, resulta ser una noción impositiva y basada en las perspectivas dominantes.

La violencia reflejada en los alumnos debe ser considerada más que como una amenaza que debe ser eliminada, como una advertencia del camino que hemos elegido como sociedad, por lo tanto, todos aquellos que hemos elegido este camino tenemos una cuota de responsabilidad en brindarle a los jóvenes desprotegidos la oportunidad de desarrollarse y encontrar una meta real en su vida, tal como lo declaran los Derechos Humanos y por sobre todo nuestra Constitución Chilena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. Knobel, M. (2001). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós Educador.
- Aboutanos, M. (1997). La violencia juvenil en las Américas. Trabajo presentado en el *taller sobre la violencia de los adolescentes y las pandillas ("maras") juveniles*, auspiciado por la Organización Panamericana de la Salud.
- Arancibia, V. (1994). *La educación en Chile: percepción de la opinión pública y de expertos*. Santiago de Chile: Estudios Públicos.
- Arellano, J.P. (1985). *Políticas sociales y desarrollo. Chile 1924 – 1984*. Santiago: CIEPLAN.
- Arón, A. Milicic, N. (1994). *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Bernstein, D. Cohen. Velez *et al.* (1993). *Prevalence and stability of DSM-III personality disorders in a community-based survey of adolescents*. American Journal of Psychiatry, 150, pp. 1237-1243.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment*. New York : Hogarth Press.
- Cantón, J y Cortés , M.R. (2000). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Céspedes, A. (2005). *Curso de perfeccionamiento. Síndrome de déficit atencional e hiperactividad. Estrategias conductuales y abordaje pedagógico en el aula*. Santiago de Chile: Universidad Católica del Maule.
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27).
- Del Rey y Ortega. (2005). Violencia Interpersonal y Gestión de la Disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 10(26)
- Díaz, M. (1999). Programa de educación para la tolerancia y prevención de violencia en los jóvenes. Volumen I
- Domenach, J. M *et al.* (1981). La violencia y sus causas. Paris: UNESCO.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE.
- Ericksson, Erik (1972). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Paidos.
- Fernández E., M. (1990). *Iguals, Libres y Responsables*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Fournier, M. Pérez, R (1995). *Autoritarismo Y percepción de la violencia Social: el caso de los chapulines*. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso*. Barcelona: Paidós.
- Loscertales, F. (2001). Violencia en las aulas: La visión del cine como espejo social. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41.
- Maturana, H. (1995). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mendoza, V. (2004). Pedagogía de la esperanza en una época de terrorismo. Tesis Doctoral. Universidad de La Salle. México D.F. México
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Seligman, Martin (1991). El optimismo es una ventaja y un placer que se adquiere. Buenos Aires: Atlántida.
- Seoane, J. (1993). Las viejas creencias de la sociedad post-moderna. Valencia: Universidad de Valencia.
- Varela, F. (1996). El yo y su correlato neuronal. Charla dictada en *el XII congreso de Neuropsiquiatría*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.



EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL EN ESCUELAS VULNERABLES EN LATINOAMÉRICA: UNA REVISIÓN DESDE LA MEJORA DE LA CALIDAD

Juan Paulo Marchant, Alexander Salin y Juan Williams

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art9.pdf>

Fecha de recepción: 25 de noviembre de 2008
Fecha de dictaminación: 22 de mayo de 2009
Fecha de aceptación: 22 de mayo de 2009



A partir de los años '80, pero sobretodo en los '90, comienzan a aplicarse y consolidarse en prácticamente toda América Latina, las reformas neoliberales que, acompañadas de una retórica neoconservadora y delineadas bajo el llamado <Consenso de Washington>, se han orientado en: la privatización, la desregulación de la economía, la descentralización administrativa, la flexibilidad laboral y la focalización de las políticas sociales (Martín, 2005; Borón, 1995 citado en Zibecchi, 2002). Por supuesto, el ámbito de la educación no se escapa a esta realidad. El discurso neoliberal en educación, así como en otros servicios sociales, se erige en contra del paternalismo, la ineficiencia y el corporativismo (Martín, 2005), que serían alimentados por la intervención estatal, y cuya única solución vendría de la mano de la desregulación financiera y de la administración privada.

No es objeto de este trabajo profundizar en lo que han implicado las reformas neoliberales en educación en nuestro continente. Pero es así que, teniendo en cuenta que los procesos de reforma educativa han seguido en general, los mismos lineamientos en toda América Latina, Se considera necesario incluir en esta revisión experiencias de intervención a nivel institucional de distintos países latinoamericanos. Por cierto, los países de las experiencias que se han escogido comparten además una lengua común -en este caso, el castellano- y una historia social similar. Creemos que si bien, cada escuela tiene muchísimas particularidades que le son propias, en general estas diferencias no se amplifican entre los países que hemos escogido. Es más, creemos que una escuela de bajos recursos en Chile se puede parecer más a una escuela de similar nivel socioeconómico de Argentina, que a una escuela alto nivel socioeconómico del mismo país.

En los últimos años en nuestro país se ha generado un amplio debate acerca de la educación y las políticas educativas en particular. El 2006, los estudiantes secundarios, también llamados pingüinos, pusieron en boca de todos la temática de la desigualdad educativa, producto de la desigualdad económica y social que se vive en Chile. Se ha cuestionado tanto el sistema educativo chileno como el supuesto de que la actual educación tiene como fin reducir las desigualdades sociales y económicas (Pavez, 2004 y OPECH, 2007). Estas medidas suponían, por parte del Ministerio de Educación, políticas educativas orientadas a trasladar recursos hacia los estratos económicos más pobres, anulando las diferencias de origen y desarrollando al máximo sus talentos, de esta manera se igualarían tanto las oportunidades como las capacidades de aprender de los alumnos en desventaja, compensando los factores que limitan la posibilidad de obtener resultados exitosos (MINEDUC, 2005). No obstante, el análisis de los resultados de la prueba SIMCE del 2006 mostró diferencias de hasta 79 puntos en los promedios de la prueba de lenguaje entre alumnos de 2º medio provenientes de liceos municipales de estratos bajos y los alumnos provenientes de colegios particulares pagados de estrato socioeconómico alto, mientras que en matemática la diferencias ascienden hasta 107 puntos en los promedios (Kremerman, 2007). Otro dato a considerar, es que las escuelas que atienden a niños de nivel socioeconómico bajo, poseen tasas menores de retención (Murillo, 2006)

Por su parte los diversos proyectos del Ministerio de Educación (P900, liceo para todos, liceos prioritarios, etc...) han resultado ser un verdadero fracaso a la hora de intentar revertir estas desigualdades ya que por el contrario, éstas han tendido a aumentar, lo cual se ha visto reflejado entre otros aspectos, en la brecha existente de los puntajes SIMCE ya mencionados (Cisternas, 2005; Hein, 2004). Las intervenciones específicas realizadas sobre establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo han obtenido resultados deficientes y que además no han sido sustentables a lo largo del tiempo (Muñoz y Vanni, 2008). A todo esto debe sumarse, el incumplimiento de tareas incluidas en los términos de referencia que se contemplan en el convenio firmado entre las instituciones y el Mineduc ya que las intervenciones de

instituciones como la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Corporación Educacional ORT consistieron prioritariamente en mejorar el rendimiento de las escuelas en la prueba SIMCE. No obstante que, en los términos de referencia, incluían también otros rubros como la deserción y repitencia, el retiro por la insatisfacción de apoderados y mantener o aumentar la matrícula de prebásica y por otra parte, la ausencia de una rendición de cuentas por parte del PNUD por una cifra cercana a \$ 830.000 millones destinada a estos programas (Pavez, 2006).

Una de las hipótesis que la literatura de la *mejora escolar* ha planteado para explicar este fenómeno ha sido que las políticas educativas en Chile han implicado un fuerte proceso de generación de autonomía administrativa en las escuelas, sin preocuparse de crear estrategias de autonomía pedagógica y reduciendo la participación de la comunidad a la decisión de los padres de inscribir o retirar a los alumnos de los establecimientos, esto sin considerar que la mayoría de los municipios no cuentan con los recursos suficientes para hacerse cargo de las funciones traspasadas desde el estado (Espínola, 2001 citado en Domínguez y Galdós, 2002). Según Raczynski y Muñoz (2007, citado en Muñoz y Vanni, 2008), los pobres resultados de las intervenciones y apoyos a las escuelas en Chile, se deben a que éstos *"han privilegiado un diseño estandarizado y rígido que se impone a los establecimientos y no recoge sus problemas específicos; en otras palabras, un diseño que llega con recursos y acciones a las unidades educativas, pero que no las visualiza como organización y de modo sistémico o integrado, sino por parcialidades"*.

Siguiendo esta idea, por ejemplo para Murillo (1999), es la escuela en su conjunto la que debe comprometerse en la necesidad de un cambio de la institución para generar una mejora escolar, no sólo los directores o administrativos. En la misma línea, la experiencia muestra que los centros educativos exitosos *"tienen una vida institucional activa, cuentan con una comunidad de profesionales cohesionados en torno a un proyecto compartido, desarrollan un clima humano positivo e integran a los alumnos, a los padres de familia y a la comunidad local en un proceso significativo para todos"* (Bello, 2001:6).

Por tanto, la evidencia nos muestra que el desarrollo institucional es un factor importante a considerar por el Estado y las distintas organizaciones de la sociedad civil, en el momento que se intente abordar el problema de la calidad y la desigualdad de la educación (Bello, 2001 citado en Domínguez y Galdós, 2002). Sin embargo, el concepto de institución como el de calidad son ambiguos y conllevan una gran variedad de significados¹ (Fernández, 1998; Gómez, 2000), por lo que para fines de esta revisión, se hará referencia a la institución como un *<establecimiento>* que *"alude a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y con un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas"* (Fernández, 1998:14), procurando no cerrarnos a otros significados posibles. Un establecimiento puede ser una escuela, hospital u otro tipo de organización. Además, con el fin de ampliar el espectro de acepciones, vemos que desde lo que se conoce como Análisis Institucional, se concibe a la institución *"como la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, así como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones"* (Lapassade y Lourau, 1974:198-199, citados en Jiménez y Chamizo, 1984:241).

Lo anterior quedaría incompleto si no hiciéramos las siguientes especificaciones al respecto de la idea de calidad. Actualmente no existe un concepto consensuado sobre lo que es la calidad; ésta ha

¹ Por institución se puede considerar todo significado o norma social que *"expresa los sentidos con que una cultura determinada codifica las relaciones de los hombres entre sí y con la realidad natural y social"* (Fernández, 1998:6)

permanecido como un concepto polisémico y que <expresa concepciones de la educación, valores o criterios no siempre coincidentes> (Gómez, 2000). El debate en torno a lo que se entiende por calidad sigue abierto. Es por eso que para este trabajo nos limitaremos en decir que la calidad dista mucho de restringirse a simples resultados de pruebas estandarizadas como, por cierto, es considerada actualmente desde los medios oficiales en nuestro país, dejando fuera indicadores como <la equidad del sistema educativo, la cobertura, la integración social, atención a la diversidad, etc.> (OPECH, 2005).

Esto ha generado expectativas referidas a lo que las *escuelas autónomas* pueden lograr en el mejoramiento de la enseñanza y el uso eficiente de recursos. Al respecto, un estudio llevado a cabo por UNESCO y OREALC en el año 2002 sobre prácticas pedagógicas en el aula en escuelas latinoamericanas con resultados destacados, menciona que éstas basan su éxito en un alto grado de autonomía, con modelos pedagógicos y de gestión cada vez más descentralizados. En dichos estudios, se define a la escuela autónoma como un establecimiento escolar, al cual han sido transferidos responsabilidades y recursos necesarios por parte de un nivel superior de gobierno. Estos recursos pueden ser dinero, equipamiento, material didáctico o las condiciones legales que permitan a la escuela cumplir con las nuevas funciones que se le transfieren. Estas funciones pueden estar referidas a tema de gestión (i.e. contratación y despido de docentes), pero incluye la transferencia hacia el nivel local de algunas funciones de control, en las que los padres y otros actores de la comunidad adquieren un nuevo papel (Espínola, 2001 citado en Domínguez y Galdós, 2002).

Sin embargo, se sabe poco aún acerca de lo que sucede en las escuelas que cuentan con diversos grados de autonomía y como ésta afecta los resultados educativos (Espínola, 2001 citado en Domínguez y Galdós, 2002). El caso colombiano descrito en *Fortalecimiento de la Institución Educativa* (Ávila, 2001) muestra como esta falta de conocimientos ha redundado en intervenciones simplistas que han mostrado que la intervención de las variables asociadas al aprendizaje y la promoción de condiciones que favorezcan la autonomía de las instituciones escolares no han sido suficientes para lograr los objetivos propuestos, concluyendo que la intervención burocrática orientada a una mejor gestión de los recursos y las intervenciones organizacionales que se limitan a aspectos específicos de la institución tienen un impacto menor sobre los resultados de las escuelas.

Por lo antes expuesto, consideramos que es necesario centrarse en los estudios sobre las intervenciones a nivel de las instituciones educativas en contextos de pobreza, para analizar cómo es que éstas aprenden y cambian, y comparar diversos casos de intervención que se han realizado en ellas así como también los resultados que se han logrado.

En conclusión es posible señalar que a pesar de que existe un cierto grado de consenso en lo referente a que para fortalecer las organizaciones escolares se debe ir más allá de la descentralización de funciones del gobierno central, no existe claridad en cuales son las competencias y recursos requeridos para que una institución escolar que asume una mayor responsabilidad y autonomía genere un impacto significativo sobre los resultados de sus alumnos. Esto nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas ¿En qué ha consistido en la práctica el desarrollo institucional de las escuelas en un contexto de nivel socioeconómico bajo? ¿Cuáles han sido los factores asociados al éxito o fracaso de este desarrollo institucional? ¿Es pertinente promover el desarrollo institucional para mejorar la calidad y reducir la desigualdad de la educación?

En base a estas preguntas es posible establecer como objetivo general de esta revisión bibliográfica, conocer experiencias de desarrollo institucional en escuelas que atienden a niños de estrato económico bajo enfatizando en las características y condiciones que generan una mejora en la calidad de estas instituciones.

1. CASOS DE INTERVENCIÓN

Las siguientes, son experiencias de intervención a nivel institucional o bien modelos de gestión autónoma y descentralizada en escuelas de estrato socioeconómico bajo, cuyos objetivos han consistido en realizar mejoras en la calidad de estas instituciones o en alguno de los ámbitos de éstas. Al respecto, es importante tener en cuenta que las transformaciones y en general todas las intervenciones a nivel institucional generan cambios imprevisibles que a menudo no alcanzan o bien otras veces rebasan las expectativas puestas en ellas (Fullan, 1993).

Dentro de las experiencias que se revisaran a continuación se encuentran las intervenciones sobre escuelas vulnerables en Chile, el modelo de escuela de Fe y Alegría en Perú², Programa de Prevención de la Violencia interpersonal en escuelas en Argentina y el Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia también de Perú. La selección de estos <casos> se realizó por una parte por el hecho que todas tienen como horizonte de manera explícita o implícita la mejora de la calidad de los establecimientos escolares partiendo desde las desventajas socioeconómicas del alumnado y por otro lado, tratando de conseguir cierta heterogeneidad dentro las estrategias de intervención que parten desde la idea de cambio considerando a la institución en su totalidad.

1.1. Escuelas vulnerables

En sentido estricto, no es posible hablar de escuelas vulnerables, ya que los programas y leyes impulsados por el Ministerio de Educación chileno se orientan por el concepto de población socio-económicamente vulnerable y por el término alumno prioritario. Por tanto, la vulnerabilidad de la escuela no está dada por sus condiciones materiales ni la calidad de su educación, sino por las características económicas de la población. La ley de subvenciones preferenciales, define como *alumnos prioritarios a aquellos para quienes la situación socioeconómica en sus hogares dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo* (ley. 20.248, párrafo I, art. 2:1). Los alumnos prioritarios son identificados por la JUNAEB, de acuerdo a los criterios de vulnerabilidad relacionados con la participación en Chile Solidario, su clasificación en la Ficha de Protección Social, sus ingresos familiares y la escolaridad de los padres (MINEDUC, 2008, 25 enero). Una de las críticas que es posible plantear a la clasificación de vulnerabilidad que el MINEDUC emplea actualmente, es la exclusión del criterio de gasto por alumno utilizado en la clasificación de los liceos prioritarios para el programa P-900 (Latorre y González, 1995).

Las consideraciones a tener en cuenta a la hora de intervenir las escuelas vulnerables, según el propio MINEDUC, son el mayor costo requerido para la educación de los alumnos más pobres debido a sus desventajas de capital social y el énfasis en la educación preescolar y el primer ciclo básico donde según la evidencia se producirían las mayores ventanas de aprendizaje (Baeza, 2005). Así mismo, el concepto de vulnerabilidad mismo hace referencia a una alta probabilidad de sufrir algún daño físico y

² Las escuelas de *Fe y Alegría* también se encuentran en otros países latinoamericanos como Bolivia, Colombia y el mismo Chile, sin embargo, en este estudio se hará referencia solo a la situación de Perú por ser en la que mayor documentación y análisis se ha realizado.

moral, por lo que a la hora de intervenir en alumnos prioritarios deben considerarse además de los elementos planteados por el MINEDUC, los riesgos de obtener un bajo rendimiento y desempeño escolar, deserción escolar, ausentismo escolar, ser maltratado, desarrollar conductas desadaptativas como el consumo de drogas, no disponer de oportunidades para participar en actividades de desarrollo personal, ser madre o padre adolescentes e ingreso precoz al trabajo. Otras características importantes a considerar de los colegios vulnerables, son la baja autoestima de los alumnos, la estigmatización por parte de los mismos profesores y actores externos a la escuela (Álvarez, Sandoval y Velásquez, 2007).

Entre los programas de intervención en escuelas vulnerables impulsados por el MINEDUC, es posible destacar el programa *P-900, Liceo para Todos* y el *Plan de asistencia técnica a escuelas críticas*. El P-900 interviene mediante el desarrollo de actividades de reflexión docente en talleres de profesores, la generación de equipos de gestión escolar, el fomento de las relaciones y vinculación entre la escuela y la comunidad, la promoción de la autoestima y creatividad de los niños y la entrega de recursos de aprendizaje para estudiantes y profesores.

El programa *Liceo para todos* tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación en los liceos subvencionados del país de mayor vulnerabilidad económica y educativa. Una de las líneas de acción del programa consiste en otorgar una beca en dinero a los alumnos de más escasos recursos y más alto nivel de riesgo con el fin de promover la permanencia de los alumnos en el enseñanza media y promover el acceso de a una educación de calidad para los alumnos con dificultades socio-educativas (Marshall y Correa, 2001). En este sentido el programa se divide en dos áreas, en la primera se ejecutan las propuestas de nivelación y de innovación pedagógica mientras que en la segunda tienen lugar acciones orientadas a promover relaciones interpersonales adecuadas entre los alumnos, para facilitar experiencias escolares que permitan el desarrollo de aprendizajes de calidad. El programa opera desde un enfoque centrado en la participación y fortalecimiento de las comunidades educativas a través del instrumento Planes de Acción, que engloba al conjunto de iniciativas que impulsa cada establecimiento con el propósito de disminuir el fracaso escolar (*Ficha Proyecto Liceo para Todos, s/f*). Respecto a esto último, el Plan de Acción permite que los liceos los que diseñen las estrategias más pertinentes de acuerdo a la realidad a la que se ven enfrentados. En este sentido, otorgan a los liceos un empoderamiento en términos de definir las acciones que desean realizar, respondiendo de cierta forma a una demanda por iniciativas educacionales acordes a los distintos contextos en que se hallan inmersos (Ruiz y Vergara, 2005). Ahora bien, es cierto que las tasas de reprobación y abandono escolar a nivel nacional entre el año 1990 y 2004 descendieron desde un 7,8 – 3,9 y desde un 2,3 -1,2 respectivamente, no se pueden considerar estos resultados como un rotundo éxito puesto que existe disparidades abismantes entre los diferentes liceos que cuentan con estos Planes de Acción, por ejemplo en relación a la incidencia en tasa de retiro en los liceos seleccionados por el programa es de un 8,9%, lo cual contrasta con el 5,1% de los no seleccionados, la tasa de reprobación baja de un 87% a un 79% en los liceos con becas, pero la repitencia aumenta en promedio de un 8% a un 12%. Asimismo, existe una gran disparidad en los resultados obtenidos por región, encontrándose diferencias en las tasas de reprobación y deserción de más de 5 puntos (Marshall y Correa, 2001; Ruiz, y Vergara, 2005).

El Plan de asistencia técnica a escuelas críticas, se basa en apoyar a dichos establecimientos, los cuales además de obtener los puntajes más bajos en la prueba SIMCE de cuarto básico, poseen altas tasas de deserción y de repitencia, problemas de convivencia, bajas expectativas de docentes y directivos respecto a los aprendizajes, y alta vulnerabilidad entre otras deficiencias. Dado lo anterior, se creó una red de instituciones externas de siete consultoras para que entregaran asistencia técnica a un total de 66

Escuelas de la Región Metropolitana con el propósito de influir en la calidad del proceso educativo y en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos (Organismos asesores y escuelas críticas, 2005).

De acuerdo a los resultados de la Prueba SIMCE 2005 aplicada a los cuartos básicos, de los siete organismos técnicos que participaron en el sistema de la Región Metropolitana, la Universidad Diego Portales fue la que obtuvo los resultados más bajos: de las cinco escuelas que tenían a cargo, cuatro redujeron su puntaje respecto de la medición de 2002 (Organismos asesores y escuelas críticas, 2005).

En ese sentido, desde el año 2002 – 2005 se pueden identificar los siguientes aspectos: ha habido un aumento significativo de los puntajes SIMCE que en su conjunto superan en casi 19 puntos en Lenguaje, 18 en Comprensión del Medio y 17 en Matemáticas. Asimismo, las escuelas intervenidas se han vuelto más ordenadas desde el punto de vista organizacional, profesional y de relaciones humanas, lo cual ha derivado en un mejoramiento del clima escolar. Otro punto importante de mencionar, es que dichos establecimientos cuentan con equipos directivos capaces de distinguir y asumir roles administrativos y pedagógicos, ya que uno de los ejes del programa consistió en capacitar a los docentes en términos de enseñanza y evaluación, apoyándose en los directivos para tratar temas de clima organizacional (CIDE, 2006).

Dentro de las principales falencias del Plan de Asistencia Técnica guarda relación con la lentitud de la primera etapa, de <empalme> entre la escuela y la institución. A su vez, la denominación de Escuelas Críticas, se tradujo en una sensación de estigmatización que aumentó la resistencia de los profesores y entrabó la indispensable relación de confianza y respeto profesional entre asesores y asesorados. Otro aspecto a considerar, es la escasez de monitoreo y acompañamiento técnico sistemático por parte del Ministerio de Educación, lo cual se ve reflejado en que en una evaluación de la primera fase del programa no hubo indicadores de proceso para evaluar la calidad de la asesoría de las diferentes instituciones y el avance de los establecimientos. Una última debilidad del proyecto, es la insuficiencia de un diseño de sostenibilidad de los procesos de mejoramiento iniciados (Asesoría a Escuelas Prioritarias (II), 2006).

1.2. Fé y Alegría

Fe y Alegría se autodefine como un movimiento de educación popular y promoción social de orientación cristiana. Su acción se dirige a los sectores menos favorecidos de la sociedad mediante una red de colegios y programas educativos que otorgan educación de calidad gratuita. A pesar de que catalogan su experiencia como exitosa en cuanto a resultados académicos y desarrollo integral de sus alumnos, reconocen que aún falta mucho por avanzar en los propósitos que como organización se han propuesto (Romero y Cáceres, 2002 en Domínguez y Galdós, 2002).

En cuanto a la gestión de los colegios de la red, esta se define por la construcción de un *proyecto educativo comunitario*, propio de cada escuela el cual no solo está orientado a otorgar una educación de calidad sino también a construir un orden social basado en la justicia, la solidaridad y la ética. El modelo de gestión se define además como sistémico y participativo, según palabras de Romero y Cáceres (2002), cada escuela es un microsistema autónomo, articulado, abierto que defiende y promueve las autonomías funcionales, fomenta el protagonismo de todos los integrantes y promueve el trabajo cooperativo, la negociación y el respeto a las diferencias desde los objetivos comunes. Esto se traduce en la práctica en que cada colegio cuenta con un consejo directivo, y con equipos o comisiones de profesores que toma decisiones, construye el proyecto institucional, evalúa su proceso, reorienta, planifica y ejecuta el plan anual y comités de padres y estudiantes que en algunos de los colegios integran un consejo directivo ampliado. A pesar de que cuentan con organismos centrales, las escuelas de Fe y Alegría recalcan la idea

de que la gestión es compartida y por tanto es responsabilidad de todos, donde las instancias centrales deben orientar, apoyar y acompañar la direccionalidad construida por todos (Romero y Cáceres, 2002 en Domínguez y Galdós, 2002).

Esta forma de gestión se refleja directamente en la dimensión pedagógica ya que el PDI (Proyecto de desarrollo institucional) de cada establecimiento tiene como eje vertebral la creación de una propuesta pedagógica propia. Otra de las características institucionales de las escuelas de Fe y Alegría es la visión y misión explícita que orienta su proyecto educativo, a saber, encaminar a los pueblos hacia su liberación y a la búsqueda de un mundo más humano desde la construcción de sujetos. Esta visión además permite definir el carácter popular (opta por los más desfavorecidos para asociarse con ellos en un proceso de transformación social), integral (concebe el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones) y su compromiso con la promoción social (se compromete con la búsqueda de estrategias para la auto-sustentabilidad y desarrollo de las comunidades locales ante las injusticias y desigualdades sociales) (Romero y Cáceres, 2002 en Domínguez y Galdós, 2002).

El involucramiento de la comunidad ha implicado dejar de concebir a los apoderados como colaboradores, para convertirlos en actores de este proceso y transformar la escuela en "*un centro promotor de desarrollo social y un centro de producción y recreación cultural, participación, organización, trabajo cooperativo y desarrollo de habilidades*" (Romero y Cáceres, 2002 en Domínguez y Galdós, 2002:248).

Aunque los objetivos del programa *Fe y Alegría* van más allá de los resultados académicos cuantificables, hasta ahora solo se han realizado estudios comparativos de carácter cuantitativo por lo que es difícil determinar la influencia que tiene este modelo de escuela sobre las llamadas variables "*blandas*". De todas formas es posible señalar que los resultados de *Fe y Alegría* en Perú, sobrepasan el promedio de las escuelas públicas en los valores dados por índice global de escolarización, las tasas de aprobación (índice de repitencia) y conclusión de estudios. Así mismo los resultados de pruebas de rendimiento estandarizadas señalan que a pesar de que los colegios privados de Lima y Callao poseen mejores resultados la brecha es significativamente menor si se la compara con los resultados del resto de las escuelas públicas. Uno de los puntos que llama la atención en el análisis intragrupal de las escuelas de *Fe y Alegría*, es que los establecimientos más antiguos son los que obtienen mejores resultados académicos lo que permite inferir que son los procesos a largo plazo más que las intervenciones puntuales tipo *escuelas críticas*, los que generan cambios más profundos (Alcazar y Cieza, 2002).

Elementos a considerar sobre a la hora de evaluar estos resultados son: a) el porcentaje de los alumnos de las escuelas de *Fe y Alegría* que trabajan y estudian es mayor en comparación con el resto de los colegios públicos b) el 10% de los docentes del sistema público ha realizado estudios de posgrado mientras que el porcentaje los docentes de Fe y Alegría que han realizado estudios de posgrado es apenas superior al 0%, c) los docentes de las escuelas públicas tienen un promedio mayor de años experiencias que los docentes de *Fe y Alegría* d) el 30% de los docentes de *Fe y Alegría* afirmaron que se cambiaron de colegio porque se le presentaron mejores posibilidades de desarrollo profesional y el 22% dijo que irse a trabajar a un colegio de *Fe y Alegría* representaba un mayor prestigio para ellos mientras que el 24% de los docentes de las escuelas públicas señala como motivo para trabajar en su actual establecimiento era la cercanía con su domicilio y un 12% producto de la rotación impuesta por las autoridades (Alcazar y Cieza, 2002).

1.3. Programa de Prevención de la Violencia interpersonal en escuelas

Esta experiencia de intervención se realizó entre enero y julio del año 1994 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Consistió en un experiencia piloto de prevención de la violencia en escuelas primarias dependientes de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires³.

Colaboraron y participaron en el proyecto distintas instituciones: la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, el Consejo de la Mujer de la misma ciudad, la escuela de Psicología Social "Pichon-Rivière", el postgrado de Violencia Familiar y la Cátedra de I de Teoría y Técnicas de Grupo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Fernández, 1999), aportando de diversa manera y compromiso cada una de ellas.

Sus objetivos consistieron en: 1) Tematizar la violencia, para lograr que se pueda hablar sobre ella, y para generar las condiciones en las cuales emerja la pregunta sobre qué se puede hacer respecto al tema; 2) dejar instalada una red expedita de derivación hacia recursos internos y externos de la institución para la contención de situaciones concretas de violencia que podrían ponerse en manifiesto; y 3) crear las condiciones para que la propia comunidad gestione acciones en relación a la violencia o a otras problemáticas de su interés (autonomía). Los objetivos 1 y 2 eran tomados como objetivos mínimos a lograr, mientras que el objetivo 3 quedó como cuestión abierta, ya que realmente no se esperaba que se pudiera lograr dado el corto tiempo del que se disponía para la intervención.

Si bien esta intervención se enfocó en una temática en particular –la violencia–, ésta representa un modo de intervención que se ha utilizado para cualquier situación que requiera "quebrantar naturalizaciones de sentido operantes en el sentido común de las instituciones" (Fernández, 1999:62), y que se ha realizado en pequeños equipos o en niveles masivos. Por lo tanto representa una experiencia de intervención que contempla toda la institución, pero que se encauza hacia una temática específica.

Para el diseño, supervisión y elaboración del proyecto, se formó un comité asesor con participantes de todas las instituciones colaboradoras.

En cuanto a su implementación, se escogieron tres distritos y dos niveles escolares correspondientes al 6° y 7° grado.

Sobre el procedimiento que se siguió, el primer paso consistió en la capacitación de alrededor de 40 <operadores> en terreno. Aunque la mayoría de las personas que se capacitaron fueron mujeres, el espectro de personas fue bastante heterogéneo: "desde amas de casa hasta universitarias desocupadas" (Fernández, 1999:67). La capacitación duró 23 reuniones y se enfocó en generar un espacio que se llamó <apropiación del diseño>. La idea de la apropiación del diseño se funda en la concepción de que los planes de intervención que se ejecutan desde instancia superiores a las locales, es decir, las que circulan de arriba hacia abajo, terminan siendo letra muerta, mientras que un <asambleísmo de operadores en terreno> puede ser muy inconveniente (Fernández, 1999). Por lo tanto, lo que se pretendió lograr fue que los propios operadores se apropiaran del diseño de la intervención, discutiendo y modificando los instructivos y consignas de trabajo en particular y de los pasos del diseño en general. Esta forma de diseño es congruente con lo planteado por Fullan, respecto de que el cambio en la escuela no puede ser impuesto (Fullan, 1993).

³ Actualmente Gobierno de la Ciudad

Al finalizar la capacitación los operadores se agruparon en equipos de trabajo. Los ejes temáticos de trabajo en la capacitación se remitieron a la violencia, las instituciones, la prevención y lo relacionado a lo que son los grupos, la coordinación y la intervención.

El segundo paso de la intervención consistió en reunirse con los supervisores de escuelas, directores y coordinadores de equipos de orientación escolar de los distritos escogidos. Esta reunión fue de vital importancia, ya que permitió facilitar la entrada a la escuela. Por el tipo de institución que es una escuela es imposible que un equipo toque el timbre y diga "permiso, venimos a trabajar en esta escuela..." (Fernández, 1999:70). Después de esta reunión se procedió a asignar cada escuela a un equipo.

El siguiente paso tuvo por objetivo que los equipos se entrevistaran con el personal directivo de las escuelas, que ya había sido informado por parte de los equipos de orientación escolar sobre la realización de la intervención.

Una vez hecho lo anterior, los equipos de operadores se entrevistaron con los maestros de 6° y 7° grado. A estos maestros se les informó sobre la realización de la intervención y de los objetivos que se buscaban y a la vez que se recabó información sobre las características de la población escolar para poder diseñar los talleres de mejor manera.

El diseño de los talleres lo hicieron los equipos en conjunto con sus supervisores. En el diseño se determinó que los talleres serían 4 por grado y 2 de cierre con directos y docentes. Por cierto, la participación de los docentes era voluntaria, por lo cual los profesores participantes, en su mayoría, se comprometieron con la intervención. Aún así, en ciertos casos no se pudo realizar ni siquiera una sola reunión, ya que los profesores "no podían, se les hacía tarde..." (Fernández, 1999:71). En general, las experiencias en cada escuela fueron muy distintas entre sí, lo cual confirma lo mencionado por Fullan (1993) respecto de la imprevisibilidad del cambio producto de las intervenciones.

En los 2 primeros talleres con los alumnos se sugirió que los ejes temáticos fueran definidos en el terreno mismo, mientras que para el tercero se sugería que fuera la discriminación y para el cuarto los conflictos interpersonales y formas posibles de resolución. Se pedía que, previamente los docentes informaran a los alumnos sobre la intervención y que les solicitaran a éstos que trajeran recortes de diarios. No obstante, los operadores trajeron sus propios recortes por si los alumnos no traían los suyos.

Si bien la intervención no se pudo prolongar, ya que desde la Municipalidad se cortaron los fondos en el marco de un nuevo presupuesto dado por un cambio de intendente, encontramos algunos resultados. Tanto directivos como docentes consideraron positiva la experiencia plantearon la necesidad de más talleres. Los objetivos 1 y 2 se dieron por cumplidos, encontrándose en muchas escuelas casos de maltrato, frustración, agotamiento, stress, etc. (Fernández, 1999), tanto por parte de los niños como de los docentes. Quizás una de las cuestiones más interesantes resulta el hecho de que los talleres dieron la oportunidad a los actores de la escuela de poder hablar sobre su propia situación. En este sentido el malestar de los docentes se presentó en las reuniones como una <catarata>, <no podían dejar de plantear sus quejas, sus angustias> (Fernández, 1999:78).

1.4. El Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia

El Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia (PIEDI) constituye una experiencia piloto que se inicia en el año 1996, interviniendo la gestión, el currículo y los servicios de los centros educativos 2056, 3052 y 3053, ubicados en las comunidades de José Gálvez, El Ermitaño y Villa El Carmen, pertenecientes al distrito de Independencia, en el Cono Norte de Lima. El PIEDI a diferencia de

las propuestas desde el gobierno y ONGs buscó impactar el conjunto de la vida escolar como un todo, siendo los ejes orientadores de la acción pedagógica, la democracia y la identidad (Domínguez y Galdós, 2002).

En cuanto a gestión el PIEDI por la democratización de la gestión que se plantease en un Proyecto Educativo Institucional (PEI). Concretamente esto se ha materializado en estrategias como la Mesa de trabajo de los Directivos y el trabajo en red entre las tres escuelas y por la Comisión de Gestión en el que se trabajan a nivel de directores, docentes, apoderados, familias y alumnos. Se destacan dentro de este proyecto iniciativas como capacitación y asesoría en organización y gestión a los dirigentes de asociaciones de padres de familia y los comités de aula; y por la capacitación en salud a los padres y madres de familia en general (Domínguez y Galdós, 2002). Además, existen reuniones mensuales de capacitación y planificación grupal para docentes por ciclos en cada escuela y en la red, lo que convierte al trabajo en equipo en una de las fortalezas del PIEDI, a pesar de los obstáculos que presentan los patrones establecidos de autoridad, la falta de tiempo y el excesivo formalismo (Schüssler, 2002).

Una de las enseñanzas que ha dejado el proyecto es el hecho de tener que considerar a cada escuela como "*organización es portadora de una cultura escolar propia que le da identidad y sentido de pertenencia y la hace diferente, aunque comparta con otras un proyecto común*". También se ha valorado la gestión participativa y flexible y la motivación del director, el rol de los docentes y la importancia del trabajo en equipo y la resignificación del sentido de la escuela y la apertura hacia la comunidad que este proceso implica (Domínguez y Galdós, 2002). Estas lecciones, llevan al equipo PIEDI a plantear que la rotación de los puestos de trabajo se constituye como un obstáculo al desarrollo institucional, lo que se contrapone radicalmente a la percepción de directores que significan como un problema el estatus difícilmente revocable de los profesores (Schüssler, 2002).

Con respecto a la idea de trabajo en equipo que fomenta el PIEDI, es importante señalar que la supervisión de los docentes pone el énfasis en la asesoría y el apoyo, en lugar, del control y la supervisión, existiendo una amplia e intensa oferta de asesorías que permite a los docentes comentar y discutir sobre su propia práctica profesional. Complementariamente las escuelas PIED, se práctica regularmente una supervisión colegial con el fin de contribuir al mejoramiento de las relaciones interpersonales, disminuir la fragmentación de los centros educativos y reflexionar sobre los aspectos didácticos y técnicos. (Schüssler, 2002)

A pesar de que como objetivo de PIEDI era la democratización del PEI, se constató presiones de la administración educativa intermedia en su proceso de elaboración lo que llevo a la elaboración del programa por áreas de acuerdo a las pautas que venían del Ministerio de Educación a través del Plan de Capacitación Docente y una aceptación muy formal del currículum por competencias que se aplica desde las autoridades educativas centrales. Estas presiones generan irritaciones, disgusto y pérdida de motivación por parte de los docentes. (Schüssler, 2002).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de su historia la Psicología Educativa, se ha caracterizado por considerar una amplia gama de prácticas dentro de la psicología y entre ellas, destaca el ámbito de intervención institucional, en específico las escuelas (Bardon, 1976, citado en Sanz, L., Fernández, A., Campos, F., Pereto, M. y González, P. 1991). Dado lo anterior, ésta se nutre de una multiplicidad de matices, técnicas

y enfoques para llevarla a cabo (Mayer, 1999:9-13, citado en Coll, Palacios y Marchesi, 1990). En relación a lo anterior, es necesario indicar que un psicólogo educacional puede abocarse netamente a la aplicación de su disciplina, lo cual le permite actuar en procesos de capacitación, intervención, diagnóstico y asesoramiento, ejerciendo para lo cual uno se ha formado como psicólogo escolar (Redondo, 2008).

Siguiendo lo planteado anteriormente, el profesional que interviene una escuela debe ir más allá de los muros de ésta. En otras palabras, es necesario que observe el entorno donde se encuentra y no olvidar la implicancia social y política que tiene su labor. En este sentido, en una entrevista Víctor Pérez, ex practicante del programa EPE⁴, (comunicación personal, 2008) menciona que al momento de realizar una intervención, se debe considerar a ésta desde un aspecto más global con el objetivo de tomar en cuenta otros factores como los económicos y sociales, de manera que ésta se vuelva abarcativa y dinámica, tal como ocurrió con las experiencias en Perú y Argentina. Su argumento, contrasta fuertemente con la visión que algunas personas tienen respecto a la educación, quienes la consideran como un ámbito limitado a enseñar y que se halla separado de otras esferas de la sociedad. En ese sentido, se puede denominar como una educación <burbujizada> del entorno y que no posibilita cambios reales a nivel social

En base a lo señalado por Pérez podemos plantear que, es indispensable recurrir a lo planteado por Giroux (1983, citado en Morgado, 1985) en alusión al rol reproductor de la educación en relación a las diferencias sociales ya existentes afuera de la escuela, lo cual emplaza a no sólo tener una actitud crítica al momento de realizar una intervención, sino a empaparse de esa realidad y posibilitar la consecución de soluciones efectivas para sus miembros y no imponer los cambios que <se piensen necesarios> sin que antes, los miembros de la institución hayan hecho suya la demanda de intervenir. En ese sentido, cobran importancia las palabras de Fullan (1993) respecto a la necesidad que el cambio provocado por el involucramiento de otros actores en la escuela no debe ser impuesto, ya que su efectividad se verá reducida sustancialmente. Ahora bien, si bien es cierto que estas instituciones existen en función de la legitimación de la ideología dominante, la reproducción de la estratificación social, división social del trabajo y el capital cultural dominante (Bourdieu, 1970, 1977-85, citado en Morgado, 1985), esto no es un impedimento. Eso porque al ser entendidas –las escuelas– como un espacio de conflicto, éste permite la creación de instancias de resistencia. El psicólogo educacional debería aprovechar y apoyarse en estas instancias para producir cambios, contemplando en su base de acción, dado lo expuesto anteriormente, la multiplicidad de factores intervinientes, con el objetivo de posibilitar la mejora escolar y, al mismo tiempo, lograr una mayor eficacia a nivel institucional, ya que permitiría la inclusión de otros actores, lo cual puede redundar en que toda la escuela confluya en una meta en común y se logre el trabajo participativo del cual hace mención Murrillo (1999).

Respecto a la diferencia de oportunidades, otro punto que se intenta abordar en las intervenciones analizadas, Ana Tarbuskovic (comunicación personal, 2008) plantea la necesidad de atender a la diversidad de personas que componen el colegio y exige la reconversión de la función docente, que se pase desde un profesor explicador a un modelo en el que cumpla un rol de mediador del aprendizaje, esto es, que enseñe a pensar y a querer, por lo tanto, que actúe como un mediador de la cultura social. Según ella, de esta manera se lograrán superar la diferencia entre los miembros de la sociedad.

Lo anterior nos hace reflexionar respecto a la escuela, ya que si considera a ésta como el último eslabón de una escala jerárquica en cuya cima se encuentran los ministerios de educación, es posible concebir

⁴ Equipo de Psicología Educacional perteneciente a la Universidad de Chile.

como elemento en común de la mayoría de estas intervenciones escolares el hecho de que comparten el supuesto que el cambio debe realizarse *desde abajo*. Sin embargo, cuando se habla de escuela, es importante considerar la presencia de demandas de innovación hacia sus integrantes (Fullan, 1993); éstas pueden ser en relación a tecnologías o metodologías de enseñanza, las cuales son muchas veces impuestas por los directores o, en su defecto, por los sostenedores o de las autoridades educativas como en el caso del PIEDI. Lo anterior, tal como lo expresara Mc Laughlin (1990, citado en Fullan, 1993), obstaculiza el proceso de cambio, puesto que éste no debe ser impuesto, ya que pudiese atentar contra la acción comprometedor y el pensamiento creativo de sus miembros, olvidando muchas veces lo expuesto por Senge (1990, citado en Fullan, 1993), quien alude a que el aprendizaje creativo sólo se da cuando las personas se esfuerzan por conseguir algo realmente importante para ellas. Por tanto y a pesar que el sentido común y la evidencia de las investigaciones apoyan este supuesto, es importante considerar que el desarrollo educativo institucional *desde abajo*, se encuentra cargado de conflictos relacionados con las características específicas de la organización escuela, con requisitos del personal y condiciones materiales, así como con el tipo de conexión entre el sistema educativo y cada centro educativo en particular (Schüssler, 2002). Muchas veces, el no considerar estos elementos lleva a prescribir *desde arriba*, los cambios *desde abajo*, como se puede observar en programas como el P-900 y *Liceo para todos* cuyos modestos resultados se explican por la elaboración de proyectos de desarrollo basado en abstracciones que poco tienen que ver con la realidad idiosincrática de cada escuela. Por lo tanto, además de utilizar técnicas para detectar problemas, por ejemplo <la lista de factores preocupantes>, se debe considerar el universo de sus miembros y la heterogeneidad de éstos, ya que, cada escuela posee su propia idiosincrasia y forma de reconocerse como tal, por lo cual no se puede establecer una única manera de intervenirla, sino que se debe recurrir a múltiples enfoques (Fullan, 1993).

Una observación interesante que realiza Schüssler (2002), es el hecho que a pesar que estos programas presentan esquemas similares de democratización de la gestión y que colocan al alumno en el centro de su esquema institucional, el rol de los estudiantes es el mismo que el otorgado en escuelas de gestión tradicional en donde las necesidades de los alumnos son consideradas a través de supuestos a priori (*la administración sabe lo que necesitan sus alumnos*). Este supuesto ha sido cuestionado desde diferentes corrientes de la pedagogía libertaria ligándolo a la función reproductiva de la escuela. Es este cuestionamientos el que hace posible plantear que si las intervenciones institucionales en la escuela tienen como fin sociopolítico la lucha contra las desigualdades sociales, es interesante hacer notar a modo de crítica, la ausencia sistemática de un debate y un cuestionamiento a las relaciones jerárquicas de poder que se establecen entre los estudiantes y otros estamentos de la institución escolar. En este sentido, es posible considerar de ingenua una propuesta política que no considera a una escuela que enseñe a "*no ser rebelde*" y que tienen a la disciplina, la obediencia y el respeto a la autoridad como elementos que unifican y dan coherencia al aprendizaje escolar (Sapiains y Zuleta, 2001). En términos concretos, es posible ejemplificar lo anterior en la percepción de una profesora del liceo Paúl Harris de Padre Hurtado quien señala que una de las carencias de la institución es la falta de participación de los actores educativos por un lado y por otra parte la falta de <*mano dura*> por parte de la autoridad para hacer respetar el reglamento, sin tener conciencia del carácter doble vinculante de la relación con los alumnos que este tipo de mensajes contradictorios establece (Docentes Liceo Paul Harris, 2008).

En términos más propositivos, consideramos que la transformación de la institución escolar, debe considerar la propuesta de Sapiains y Zuleta (2001) quienes señalan que es necesario involucrar a los estudiantes en la construcción de sus centros educativos, a través de la constitución de condiciones

mínimas que permitan la apropiación y participación de los jóvenes en los espacios educativos, ya no con el mero fin de preparar a los jóvenes para la sociedad que les toca vivir, sino que sean responsables de esa sociedad en la que viven (Sapiains y Zuleta, 2001).

Finalmente, nos gustaría hacer mención al texto *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa* escrito por Fullan en 1993, donde se expresa una evidencia lapidaria y hace mención a un punto primordial a considerar antes de realizar una intervención escolar con el objetivo de producir cambios. Dicho argumento se basa en que, en la actualidad la escuela no es una institución que aprenda debido a la irregularidad de los cambios que en ella ocurren, la fragmentación del esfuerzo de sus miembros en la consecución de metas, la creación de proyectos ocasionales y la existencia de una sobrecarga laboral especialmente a nivel de magisterio (Fullan, 1993). Del mismo modo, debemos considerar que los cambios provenientes de las altas esferas de la política tienen un fin más efectista que efectivo, ignorando los problemas estructurales del sistema educativo y no respetando los tiempos pedagógicos que suelen no coincidir con los tiempos políticos electorarios, impidiendo de esta forma la implementación de procesos a largo plazo⁵. Entonces, la tarea del cambio en las escuelas debe ser asumida por todos y no necesariamente por las instancias <superiores>, ya que en este sentido se puede esgrimir la idea que el sistema educativo se está suicidando al intentar mantener su statu quo al depender de políticas que no tienen continuidad para enfrentar las expectativas sociales de una mayor reforma hacia la consecución de los ideales aspiracionistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asesoría a Escuelas Prioritarias (II): Metas y falencias del Plan de Asistencia Técnica 2002 – 2005 y los proyectos para el 2006 – 2009. (2006). *Icarito – La Tercera*. [en línea]. Recuperado el 7 de noviembre de 2008, de http://www.icarito.cl/medio/articulo/0,0,38035857_165317001_202645679_1,00.html
- Alcázar, L y Cieza, N. (2002). *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú: El caso de Fe y Alegría*. [en línea]. Perú: Instituto Apoyo y Consorcio de Investigación Económica y Social. Recuperado el 7 de noviembre de 2008, de <http://www.consorcio.org/CIES/html/PM0134.as>
- Álvarez, A., Sandoval, G. y Velásquez, S. (2007). Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia. Tesis para optar al título de Profesor de Lenguaje y Comunicación y al Grado de Licenciado en Educación. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Ávila, R. (2001). *Fortalecimiento de la Institución Educativa*. Lima: Perú. Recuperado el 1 de octubre de 2008, de <http://www.upch.edu.pe/faedu/documentospublicaciones/Escuelas%2oque%2Oaprenden.pdf>

⁵ Por lo general no se puede planificar un proyecto educativo a nivel local, por un periodo que vaya más allá de las siguientes elecciones como sucedió en el caso del *Programa de Prevención de la Violencia interpersonal en escuelas*.

- Baeza, J. (2005). *Subvención Preferencial – Todos Pueden. Asegurar la Igualdad de Oportunidades*. [en línea]. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado el 14 de noviembre de 2008 de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Subv_Pref_II.pdf
- Bello, M. (2001). Presentación. En: Dominguez, M. B., y Galdos, F. 8. (Eds.) (2002). *1er Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación: escuelas que aprenden y se desarrollan* (pp. 5-8). Perú: Facultad de Educación Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En: Zabalza, M.A. *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944) [en línea]. Santiago de Compostela: Tórculo. Recuperado el 3 de octubre desde Sitio Web del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar2/Bolivar2.pdf>
- Bolívar, A., (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. [en línea]. *Revista Contexto Educativo*, año III, 18. Recuperado el 25 de septiembre de <http://contextoeducativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>
- Carnoy, M. (2005). La Búsqueda de Igualdad a través de las Políticas Educativas: Alcances y Límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 1-14.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE (2006). *Asistencia técnica Escuelas Críticas Urbanas 2002 – 2005*. [en línea]. Santiago: Universidad Alberto Hurtado. Recuperado el 7 de noviembre de 2008, de <http://www.lyd.com/programas/social/cide.ppt>
- Chile. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación. (2008). *Ley 20.248: aprueba ley sobre Subvención Escolar Preferencial*. Diario oficial de la República de Chile del 25 de enero. Santiago: Chile.
- Cisternas, F. (2005). *La Construcción del Rol de Director Desde la Perspectiva de la Comunidad Escolar: Los Desfases de las Expectativas Generadas para la Función del Líder Educativo*. Memoria para optar al título de Sociólogo, Facultad Ciencias Sociales. Santiago: Universidad de Chile.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). Psicología de la Educación Escolar. En: *Desarrollo psicológico y educación* (Tomo II). Madrid: Editorial Alianza.
- Concha, C. (2006). Estudio de 32 Escuelas de Alta Vulnerabilidad Socioeconómica y Altos Resultados de Aprendizaje. En: *Estudio Sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones* (Primera Edición., pp. 83-110). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Docentes Liceo Paul Harris. (2008). *Encuesta Docente*. Material para la cátedra de Psicología Educacional: Asesoramiento en Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Domínguez, M. B., y Galdos, F. (Eds.) (2002). *1er Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación: escuelas que aprenden y se desarrollan*. Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Fernández, A. (1999). La Escuela: Grupos e Instituciones en La Producción de la Subjetividad. En: *Instituciones Estalladas* (pp. 61-85). Buenos Aires: Editorial Eudeba y Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, L. (1998). *Análisis Institucional en la Escuela* (1ª ed., Vol. 4). Argentina: Paidós.
- Foladori, H. (1989). Del deseo a la autogestión. Una intervención socioanalítica. En *Psicomundo Chile*.

- Fullan, M. (1993). La complejidad del proceso de cambio. En: *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa* (pp. 33-56). Madrid: Editorial Akal.
- García-Huidobro, J. E. (2006). *Programa de las 900 Escuelas y Escuelas Críticas. Dos experiencias de discriminación positiva*. Recuperado el 10 de noviembre de 2008, de http://info.worldbank.org/etools/docs/library/235965/D1_Programa_de_las_900_EcuelasCriticas.pdf
- Gómez, P. (2000). *Un aporte sobre calidad en educación*. Recuperado el 15 de noviembre de 2008, de <http://www.educar.org/articulos/Calidadeneducacion.asp>
- Hein, A. (2004). *Estudio exploratorio descriptivo de caracterización de factores de riesgo asociados al abandono escolar y sus encadenamientos, en jóvenes de escasos de 12 a 20 años, pertenecientes a tres centros urbanos*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Santiago: Universidad de Chile.
- Jiménez, M. y Chamizo, O. (1984). La pedagogía y los grupos en el análisis institucional. *Revista Mexicana de Sociología*, 46(1), pp. 241-262.
- Latorre, C. y González, L. (1995). Chile: La selección de establecimientos educacionales prioritarios en el marco de una política de equidad. Ponencia presentada en el *Seminario Información sobre Población y Pobreza para Programas Sociales*, 4 y 7 de julio en Lima, Perú. Recuperado el 14 de noviembre de 2008, de <http://www1.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0070/5-5.htm>
- López, P. (2006). Impacto de la Gestión en la Calidad y en las Organizaciones Educativas. *Revista Enfoques Educativos*, 8(1).
- Marshall, G. y Correa, L. (2001). *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un Estudio Escológico*. [en línea]. Santiago, Chile: Departamento De Salud Pública y Departamento De Estadística, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 20 de noviembre de 2008, de <http://www.mat.puc.cl/~gm/files/mineducEcologico2001.pdf>
- Martín, M. (2005). Una lectura crítica de la temática estado, educación y trabajo en el escenario de los '90. [en línea]. Ponencia presentada en *el 7º Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*, 10-12 de agosto en Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 22 de noviembre, de <http://www.aset.org.ar/congresos/7/11025.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2005). *Subvención Preferencial – Todos Pueden. Asegurar la Igualdad de Oportunidades*. [en línea]. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Recuperado el 4 de noviembre, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Subv_Pref_II.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2008, 25 enero). *Más de 400 mil niñas y niños más vulnerables tendrán mejor educación gracias a nueva ley sobre Subvención Preferencial*. [en línea]. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Recuperado el 17 de noviembre, de http://www.mineduc.cl/index.php?id_seccion=10&id_portal=1&id_contenido=6929Sitio
- Morgado, G. (1985). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico (Trad. Giroux, H.). *Revista Dialogando*, 10.
- Muñoz, G. y Vanni, X. (2008). Rol del estado y de agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: análisis entorno a las experiencias chilenas. [en línea]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 6(4). Recuperado el 6 de noviembre de 2008, de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art3_htm.htm

- Murillo, J. (1999). Claves para la Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos de Crítica*, 866, pp. 34-38.
- Murillo, J. (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamerica*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). (2005). *Documento de Trabajo N 1: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles*. [en línea]. Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Autor. Recuperado el 16 de noviembre, de http://www.opech.cl/publicaciones/DocTrab01_SIMCE.pdf
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) (2007). *Crisis del Sistema Escolar Chileno: Diagnóstico y Alternativas en el Escenario Actual*. [en línea]. Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Autor. Recuperado el 21 de octubre, de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/crisis_educativa_chilena_y_las_alternativas_2007.pdf
- Pavez, J. (2004). Prólogo. En: Redondo, J.M., Descouvieres, C. y Rojas, K. (Comp.). *Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e Investigaciones de Eficiencia de la Educación Obligatoria (1990-2001)* (pp.15-20). Santiago de Chile: Lom Ediciones
- Pavez, K. (2006, 25 de abril). Mineduc cuestionado por gestión en escuelas críticas. *La Nación*. [en línea]. Recuperado el 15 de noviembre de 2008, de http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20060424/pags/20060424203200.html
- Pérez, Víctor (comunicación personal) (2008, 7 de noviembre).
- Redondo, J. (2008). *Rol de psicólogo educacional*. Material para la cátedra de Psicología Educacional, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Ruiz, C. y Vergara, M. (2005). *Sistematización de la política chilena: Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción*. [en línea]. Santiago, Chile: OEA. Recuperado el 20 de noviembre de 2008, de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Chile.pdf>
- Sanz, L., Fernández, A., Campos, F., Pereto, M. y González, P. (1991). El Rol del Psicólogo Educativo. [en línea]. *Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 51. Recuperado el 15 de noviembre de 2008, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=514>
- Sapiains, R. y Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Excuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización. Revista Última Década*, 9(15).
- Schüssler, R. (2002) Modelos de desarrollo educativo institucional en el Perú. [en línea]. *GTZ – PROEDUCA Informe Educativo 95*. Recuperado el 22 de noviembre, de <http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Modelo%20Desarrollo%20EI.pdf>
- Schwartzter, E. (2008). Programa Zonas de Acción Prioritaria en Buenos Aires, Argentina. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional de Educación Prioritaria. Sentidos, prácticas y políticas*. 26 - 28 de marzo en Santiago de Chile. Casa Central de la Universidad de Chile.
- Solervicens, R. y Verdugo, M. (2003). *La descentralización en los Establecimientos Subvencionados y su incidencia en el Rendimiento Escolar*. Seminario para optar al título de Ingeniero Comercial con mención en Economía, Facultad de Economía y Administración, Santiago, Universidad de Chile
- Tarbuskovic, A. (comunicación personal) (2008, 18 de abril).

- UNESCO. (2000). Programa de las 900 escuelas. [en línea]. En *Educación para todos: Evaluación en el año 2000, Informe de Chile*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado el 25 de septiembre de 2008, de http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/chile/rapport_1_1.htm
- UNESCO/OREALC (2002). Síntesis de los hallazgos y Resultados de los estudios. [en línea]. En: *Estudio cualitativo de Escuelas con Resultados destacables en siete países latinoamericanos* (pp. 11–16 y 49-101). Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Recuperado el 21 de octubre, de <http://llece.unesco.cl/documentosdigitales/>
- Zibecchi, C. (2002). *Universidades argentinas en un contexto neoliberal: un análisis centrado en la experiencia y las percepciones de sus estudiantes*. [en línea]. Informe final del concurso: La educación superior en América Latina y el Caribe. Redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado: Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado el 21 de noviembre, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/edu/zibecchi.pdf>



GESTIÓN DEL SUPERVISOR ESCOLAR EN EL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD EN SONORA: DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA

Yamelhí Karina Ramos y Martín Ramón Vega

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art10.pdf>

Fecha de recepción: 6 de enero de 2009
Fecha de dictaminación: 23 de marzo de 2009
Fecha de aceptación: 17 de abril de 2009



Todos los males de la vida son maestros que nos enseñan a reglar nuestras acciones y a mejorar nuestro modo de vivir. Ello es cierto que malos maestros pueden dar buenas lecciones... pero la experiencia de ellas debía hacernos sacar frutos dulces de sus mismas amargas raíces. ¿Y qué mejor fruto podíamos sacar de estas dolorosas experiencias, que el escarmiento para gobernarnos en el futuro?

Periquillo Sarmiento

La supervisión educativa está sufriendo importantes transformaciones en su rol y en la forma en que los supervisores deben gestionar su accionar. Es importante destacar que los resultados que han arrojado las evaluaciones no dan buenas cuentas del trabajo que se hace en nuestras escuelas y con ello tampoco hablan bien del trabajo de los supervisores escolares y de la estructura educativa en general. Muñoz (2005) señala a México con 385.22 puntos en la evaluación de pisa 2003, situándose solamente por encima de Indonesia, Túnez y Brasil, en esencia estos resultados implican que el conjunto de nuestros alumnos están menos preparados que los de otros países con los que ahora después de la firma del Tratado de Libre Comercio y de la globalización nos vemos obligados a competir.

Así, el autor hace la siguiente pregunta ¿qué sentido tiene el seguir invirtiendo recursos en mantener a los niños y jóvenes en escuelas cuyos rendimientos académicos son deficientes, y en dedicar recursos adicionales a las propias escuelas, sin haber diseñado estrategias que aseguren el adecuado aprovechamiento de los mismos?

Otros aspectos estarían explicando esta situación, como el que la supervisión educativa ha establecido un nexo débil con los objetivos planteados en la política educativa y en las acciones y los resultados de las escuelas. No se ha modificado sustancialmente el funcionamiento de las instituciones escolares a pesar de las reformas. Una cosa es la política educativa y otra la realidad.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado el 18 de mayo de 1992 originó una serie de acciones que en conjunto concretaron una ambiciosa reforma educativa, cuya finalidad principal era el logro de la calidad educativa. Algunos aspectos relevantes son la modificación de planes y programas de estudio, la creación de Consejos de Participación social, un fuerte programa de capacitación, un programa de incentivos como es Carrera Magisterial, un esquema de descentralización y de cambio de mecanismos de financiamiento.

Estos temas de hecho se venían discutiendo desde hacia tiempo en la Secretaría de Educación Pública, también algunos de ellos eran tocados en los procesos de negociación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se reconoce entonces la participación que tuvo dicha organización sindical en el impulso, firma y puesta en marcha del mismo (Latapí, 2006).

Uno de estos asuntos importantes en el seno de la educación básica era la necesidad de devolverle a la escuela su importancia, como el espacio donde se desarrollaban directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje; por ello desde la administración de Miguel Limón Rojas al frente de la secretaría de educación pública (SEP), se concibió a la escuela como unidad central del sistema educativo, a la que debían acompañar el liderazgo del director, la buena organización, el trabajo de los docentes, la participación de los padres, así como la planeación y la evaluación, es así como surge el proyecto de gestión escolar, un antecedente inmediato del Programa Escuelas de Calidad (PEC). (Latapí, 2006).

De este acuerdo se desprendieron algunas acciones de política Educativa presentados como proyectos o programas educativos. Una de estas líneas tiene que ver con la gestión, primero como el proyecto "La gestión en la escuela Primaria" y después como el "Programa Escuelas de Calidad", el cual se convirtió en un programa estratégico en la administración 2000-2006 y ha perdurado hasta la administración vigente.

Con esta investigación se devela el mal pedagógico presente en las prácticas del Supervisor Escolar de Educación Primaria del Estado de Sonora y en las nuevas líneas de Política Educativa Federal enmarcadas en el Programa Escuelas de Calidad. Asimismo, el presente informe pretende entregar un diagnóstico y una orientación sobre los cursos de acción y las condiciones en las que labora el supervisor ya que es parte importante en esta estructura educativa.

1. CONFLICTO

La reforma educativa de los noventa forma parte del modelo de la Nueva Gestión Pública y los conceptos de calidad y gestión se instalan en los discursos, mas no en las prácticas. Los intentos de la política educativa por impulsar cambios en la supervisión escolar se han caracterizado por una incorporación marginal y parcial del supervisor escolar. Asimismo, ante los conflictos y dificultades generadas con la desconfianza y exclusión del supervisor escolar, se ha fortalecido el liderazgo de los directores de la escuela.

También ante esta indefinición de la política educativa el supervisor escolar ha tenido que enfrentar en los últimos años una realidad en la que, sin tener que dejar de cumplir con sus tareas tradicionales de supervisión escolar tiene, a la vez, que participar en actividades en torno al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) que le exige nuevas competencias de formación profesional.

Para dar una definición de lo que en este documento denominamos como políticas educativas, citaremos a Picardo (2002, s/f.) "Es un proceso, el curso de acción deliberadamente diseñado y efectivamente seguido, para implementar leyes, reglamentos y programas considerados en su conjunto estratégicos y beneficiosos para el sector educativo" (p. 3). La política de Estado que define Latapí (2004) no difiere de las políticas educativas que define Picardo ya que los dos advierten que es el resultado de un colectivo que incide en el sector educativo, y que se deben de llevar a cabo los acuerdos deseables para prevenir y solucionar conflictos.

La concepción del Programa Escuelas de Calidad gira en torno a un mejoramiento paulatino y constante de los niveles educativos, a través de un modelo de gestión escolar con enfoque estratégico, el cual sitúa a la escuela pública de educación básica como una unidad de cambio y aseguramiento de la calidad educativa, reconociendo la capacidad de los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, para lograr una transformación del centro escolar, aún en condiciones poco favorables para cumplir su misión y alcanzar su visión.

Para que una escuela pueda participar en el PEC, necesita elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), que es un documento donde se concentra la metodología para el diseño de la planeación estratégica escolar y en él, se consideran todos aquellos aspectos relevantes para el centro, utilizando como ejes de análisis las cuatro dimensiones de los centros educativos: pedagógica, organizativa, administrativa y de participación social comunitaria. También debe elaborar el Programa Anual de

Trabajo (PAT), donde se concentra las metas y actividades que se llevarán a la práctica en un ciclo escolar y con las cuales se tratará de dar cumplimiento a los objetivos, a la misión y a la visión.

Hernández (2007) comenta al respecto acerca del Programa Escuelas de Calidad "Aumentan las cargas de los maestros y directivos y una mayor presión en los alumnos y padres de familia (...) no hay una compensación salarial y se ven afectados derechos laborales fundamentales al existir mayor presión, alargamiento de la jornada, carga administrativa" (p. 3). Él hace una crítica al programa del PEC por considerarlo selectivo y discriminatorio ya que atiende solo el 1 % de escuelas de educación de todo el país y no resuelve la falta de recursos de las escuelas para infraestructura y la necesidad de una mayor inversión a educación pública.

Uno de los objetivos que tiene el plan sectorial de educación 2007-2012 es fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones en dónde se toma en cuenta el número de los directores de primaria y secundaria del Programa Escuelas de Calidad capacitados en gestión estratégica, los cuales en el 2006 eran 29,935 y la para el 2012 es de 40,000. Pero aquí no se está tomando en cuenta el número de supervisores a capacitar.

2. EL SUPERVISOR ESCOLAR Y EL PEC

Es en el sexenio del presidente Fox cuando se crea el Programa Escuelas de Calidad el cual plantea la filosofía de reconocimiento de la importancia de la escuela como unidad central del Sistema Educativo, pero que además impulsa la planeación estratégica y que conlleva recursos (Latapí, 2006).

En este nuevo escenario de implementación de una nueva política pública, el supervisor Escolar pasa de ser un mero espectador de la llegada de esta política educativa a las escuelas a contar cada vez con mayor presencia en la operación y en el seguimiento dentro del Programa.

Pero ¿qué tanta disposición tiene el supervisor escolar para encabezar una cruzada hacia la búsqueda de la mejoría de la Calidad Educativa? En esencia se trata de un actor importante en la práctica tradicional del sistema educativo y político. Es indudable que la figura del supervisor escolar se ha ligado en los últimos años a la organización sindical y esto ha marcado su tendencia a desviar el interés de su trabajo para aspectos que no se relacionan directamente con su trabajo.

En el período de Robles Martínez en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se eliminó la rama nacional de especialidad de los inspectores escolares, con lo cual se integraron a las delegaciones sindicales respectivas, junto con sus subordinados: directores y maestros y cerca también, de sus contrapartes sindicales, este hecho ocasionó que tuvieran un mayor acercamiento y control de la dirigencia sindical y con ello mayor participación en la dirigencia y en las actividades sindicales. Arnaut (2004).

¿Será esta una señal de un mal pedagógico en torno al supervisor escolar? Un personaje central en la tarea educativa y en el asunto que nos ocupa: su participación en el Programa Escuelas de Calidad, buscaremos en este proceso develar hasta dónde se refleja esta tendencia en el devenir del quehacer del supervisor escolar.

Sichere (1996) se plantea el problema del mal en el presente desde una perspectiva holística en nuestro mundo contemporáneo, se aleja de lo tradicional con la siguiente reflexión:

Pensar hoy en el mal supone tener en cuenta tres discursos que se exponen principalmente para afrontar su insistencia: la política, el psicoanálisis y la literatura. También se enuncia aquí que la literatura es la palabra irremplazable que se interroga sobre el enigma del mal en la intersección del lazo social y de los dramas singulares de la subjetividad. (...) Si digo que la solución del problema está en la rebelión, parece que justifico lo que la ley llama delincuencia o delito, pero lo cierto es que la ley está mal hecha, o mal pensada, o mal aplicada, que se obstina en general en reprimir individualmente lo que la política no puede transformar colectivamente y, por fin, que la legalidad cesa donde comienza la rebelión legítima. (Pp.199-216)

Desde la perspectiva de quienes en algún momento detentaron el poder político en nuestro país, el utilizar a los supervisores como agentes de control político y no tanto como responsables de la conducción educativa, quizás estaban justificando este mal pedagógico con lo que se ha denominado como el fin justifica los medios. Lorenzo (2001) nos señala al respecto " (...) el conflicto es interpretado siempre en términos de catástrofe social y criminalizado en términos morales" (p. 5).

3. CONTEXTO

El sistema educativo en Sonora atiende en educación básica a 615,132 alumnos a través de 23,824 docentes en 4,226 escuelas; la educación primaria atiende a 332,734 alumnos con 12,073 docentes en 1,818 escuelas.

Algunos indicadores de la educación primaria dan cuenta de buenas posiciones a nivel nacional, estos son la deserción en el ciclo escolar 2005-2006 fue de 0.9 con un 14 lugar a nivel nacional, un 93.4 de eficiencia terminal que lo ubica en el lugar 12 y un 2.2 de reprobación que lo ubica en el lugar 4 nacional. Asimismo los resultados de enlace señalan que el estado de Sonora se ubica en el 4 lugar nacional en español y matemáticas.

La estructura educativa en el nivel de primarias se compone de un director general de educación primaria, dos direcciones de área: una de primaria federalizada y otra de primarias estatales, tres subdirecciones de área, 11 jefaturas de sector federalizadas, ahora se incorporan 6 jefaturas de sector estatales, además 97 supervisiones federalizadas y 35 supervisiones estatales.

Partiendo de un análisis de datos bibliográficos, se encontró un estudio que busca conocer las perspectivas de la supervisión en el ámbito de la calidad y la equidad. Zorrilla (2002) señala tres cuestiones a definir en este marco ¿Cómo se debe estructurar la supervisión de manera que pueda ofrecer apoyo real a las escuelas? Además del apoyo mencionado ¿Cuáles deberían ser las tareas centrales de la supervisión? Y ¿Qué instrumentos deberían estar disponibles para que los supervisores realicen de manera eficaz sus tareas?

Zorrilla encuentra algunos elementos que son dignos de tomarse en cuenta en el tema de la supervisión escolar: el tema del acceso y permanencia en el puesto de la supervisión, el asunto de la profesionalización de los supervisores y ante un esquema de desconcentración de los servicios educativos que se apoye en la supervisión o en otro tipo de estructura intermedia reclama una definición muy clara de los márgenes de autonomía para tomar decisiones educativas, administrativas y laborales, en estas últimas incorporando la dimensión sindical.

Del Castillo (2007) investiga en torno a la problemática de la supervisión y del supervisor de las escuelas primarias del Distrito Federal, con el propósito de construir un diagnóstico sobre la formación, trayectoria laboral y funciones de los supervisores ya referidos, el fin último de esta investigación es identificar

problemas que conduzcan a ofrecer evidencias de los mismos, así como también recomendaciones de política pública para ayudar a solucionarlos.

Tapia (2004) plantea que a través de la reforma educativa de los noventa, el gobierno mexicano ha desplegado una amplia gama de políticas, programas y proyectos para la mejora de la calidad de la educación básica en México. Sin embargo, señala que se ha puesto muy escasa atención en los actores y procesos ubicados en el nivel intermedio de la organización jerárquica de la administración educativa, sobre todo en los supervisores educativos.

Con su investigación Tapia refiere al cómo participa y colabora la Supervisión Escolar en la implantación de las políticas educativas de reforma orientadas a la mejora de la calidad de la educación.

Sobre el papel de los supervisores escolares en las reformas educativas de los noventa, el autor señala que los gobiernos estatales responsables de la operación de los sistemas educativos locales, se enfrentan a las exigencias, a las lógicas y a los modos de implantación de las distintas reformas e innovaciones promovidas por el gobierno federal, enfrentándose a la pesada estructura de las tradicionales formas de gestión y control del servicio educativo provistas por la supervisión escolar heredada.

Ezpeleta (2003) hace una reseña de un texto sobre la supervisión escolar escrito por Beatriz Calvo y otros; enuncia que el discurso de la reforma educativa en la última década señala el papel activo de los contextos institucionales en los aprendizajes que puede producir la escuela, y que la supervisión es un aspecto importante ahí y sin embargo que muy poco ha sido tocado y analizado con investigaciones serias.

Calvo (2002), reconoce que la supervisión escolar de la educación básica ocupa una posición estratégica dentro del sistema educativo, debido a su función de enlace entre las altas autoridades educativas con los directores de las escuelas y los docentes de grupo; por lo cual afirma que una nueva política oficial de supervisión, debe orientarse al mejoramiento de la estructura del sistema educativo y del sistema de supervisión en especial, así como a generar y consolidar una nueva cultura de supervisión.

Con base al contexto anterior, se plantearon las siguientes interrogantes con el fin de encontrar respuestas a este mal pedagógico: ¿Las prácticas centrales del supervisor de educación primaria del estado de Sonora son las que plantea la política de gestión enmarcada en el Programa Escuelas de Calidad? ¿Estas prácticas contribuyen a elevar la calidad educativa en Sonora? ¿Cuáles son las características del supervisor de educación primaria en el Estado de Sonora? ¿Cuáles son las alternativas de capacitación que tiene actualmente el supervisor de educación primaria en el Estado de Sonora?

El objetivo principal de este análisis fue develar cuáles son las prácticas centrales del supervisor de educación primaria del estado de Sonora en la política de gestión enmarcada en el Programa Escuelas de Calidad, y si éstas cumplen con el objetivo de este programa.

La hipótesis que se planteó es que los supervisores escolares de educación primaria en el estado de Sonora han accedido al cargo con el mecanismo tradicional, sin haber recibido una preparación específica para el cargo y ante la nueva realidad educativa posterior a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, enfrentan nuevos desafíos y nuevas competencias que le demanda la política educativa de gestión escolar y particularmente el Programa Escuelas de Calidad, para lo cual no han sido debidamente preparados y por lo tanto no se está cumpliendo con dicha política.

4. METODOLOGÍA

La metodología que se aplicó fue de enfoque mixto, esto es, se utilizaron los métodos cuantitativo y cualitativo. Se utilizó el enfoque cuantitativo al realizar una investigación documental acerca de la formación y trayectoria laboral del supervisor así como de las tradicionales formas de gestión que ha tenido en las políticas públicas; el trabajo de campo se llevó a cabo mediante cuestionarios aplicados a los supervisores en donde se busca develar las prácticas reales en la realización de su trabajo y la relación de éstas con las políticas que demanda el Programa Escuelas de Calidad. El aspecto cualitativo determinó la veracidad de los cuestionarios escritos, al utilizar una entrevista a profundidad con los supervisores basada en los aspectos más específicos de las preguntas planteadas en los cuestionarios.

4.1. Diseño del instrumento

El instrumento consistió en un cuestionario adaptado del utilizado por Del Castillo Gloria (2007) para identificar las funciones de los supervisores en su práctica laboral en el Estado de Sonora. Los ejes problemáticos que se indagaron alrededor de las prácticas del supervisor fueron las siguientes:

- a) El perfil profesional (características: sexo, edad, antigüedad en el servicio, antigüedad en el cargo, formación profesional, mecanismos de acceso al cargo)
- b) Recursos del supervisor para realizar su trabajo (Condiciones: vehículo, apoyos económicos, apoyo técnico pedagógico, apoyo técnico administrativo)
- c) Funciones tradicionales desempeñadas
- d) Papel del supervisor en la política de gestión
- e) Esquemas y ofertas de formación, capacitación y actualización
- f) Funciones demandadas por la nueva política de gestión del PEC.

En el cuadro 1 se puede apreciar las dos categorías que abarca la investigación: la supervisión escolar como actividad, ello implica la política, y el supervisor escolar como la persona que se encarga de desarrollarla, lo cual representa la práctica. En cada una se toman en cuenta las variables que se investigaron y los instrumentos que se utilizaron.

CUADRO 1. CATEGORÍAS QUE ABARCA LA INVESTIGACIÓN

La supervisión escolar	Funciones tradicionales desempeñadas.	Investigación documental, encuesta.
	Esquemas y ofertas de formación, capacitación y actualización.	Investigación documental, encuesta.
	Funciones que demanda la nueva política de gestión.	Investigación documental, encuesta.
	Mecanismos de acceso al cargo.	Investigación documental, encuesta.
El Supervisor escolar	Características: edad, antigüedad en el servicio, antigüedad en el cargo, formación profesional, nivel de carrera.	Aplicación de encuesta, acceso a bases de datos del nivel, carrera magisterial y escalafón.
	Condiciones: Vehículo, apoyos económicos, apoyo técnico pedagógico, apoyo técnico administrativo.	Aplicación de encuesta, bases de datos del nivel, bases de datos de planeación.
	Papel del supervisor en la política de gestión.	Encuestas.

4.2. Participantes

Se encuestó a supervisores de educación primaria de Hermosillo, Sonora (12 mujeres y 12 hombres). La edad osciló entre los 44 y 63 años, lo cual indica una media de 50 años. En lo que respecta a la antigüedad osciló entre los 25 y 43 años con una media de 29 años. La antigüedad que tienen en el cargo de supervisor es de una media de 6 años, lo que nos indica que son relativamente nuevos en esta función. La edad de inicio a la actividad supervisora tuvo una mínima de 30 años y una máxima de 54, colocándose la media en los 45 años.

Con relación a los estudios de los supervisores 1 tiene estudios de normal básica, 5 de licenciatura en educación, 11 de maestría y 7 de doctorado. Con relación al tipo de plaza que tienen, 21 tienen plaza dictaminada y 3 son comisionados.

4.3. Instrumentos y procedimientos

Para efectos de este trabajo se aplicó en plan de piloteo un cuestionario a 24 supervisores de la región de Hermosillo, por estar ellos más cercanos y la facilidad de aplicar el dicho instrumento, asimismo con la finalidad de tener información más amplia, se aplicaron entrevistas a profundidad a 5 de ellos de esta misma región, quienes ya habían contestado el cuestionario mencionado anteriormente.

5. RESULTADOS

5.1. Resultados de la investigación cuantitativa

Se aplicó el cuestionario conforme a los ejes que se mencionaron con anterioridad y se llevó a cabo el análisis cuantitativo considerando la hipótesis a demostrar.

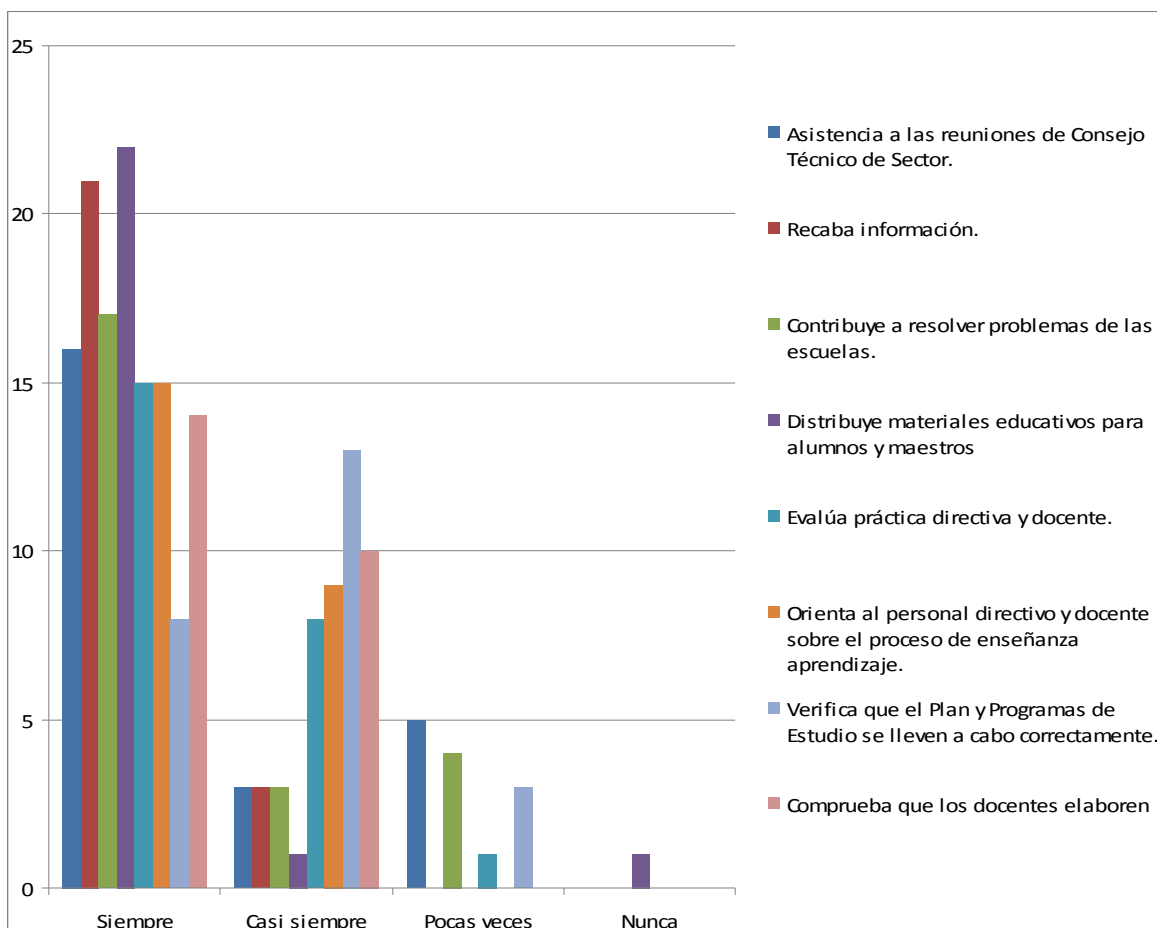
Se quiso indagar primero si los supervisores cuentan con los recursos materiales y humanos para la realización de su trabajo y se encontró lo siguiente: Sólo el 4% (1) cuenta con vehículo oficial, y el 13% no cuenta con vehículo propio. El 29% cuenta con un apoyo mensual fijo para gastos de oficina, de los cuales el 45% manifestó que no era suficiente este apoyo; los supervisores tienen en promedio de uno a dos auxiliares técnico pedagógico y una secretaria.

Zorrilla (2002) comenta al respecto que algunos estados han generado acciones de reforma o apoyo a la supervisión, pero precisa algunos aspectos que dan cuenta de porque los supervisores no tienen las condiciones para el desarrollo de una tarea eficaz: la ausencia de un curso de introducción, inducción o formación en servicio, la falta de prestigio del escalafón, la escasez, irrelevancia u obsolescencia de materiales y directrices de Supervisión, así como la pobreza e incluso carencia total de bases de datos que ayuden en su labor.

5.1.1. Funciones tradicionales desempeñadas

Se les preguntó a los supervisores sobre la frecuencia con la que realizan las actividades básicas se pudo apreciar claramente como la mayor parte de los supervisores se dedican a distribuir materiales educativos para alumnos y maestros y a recabar información, seguido de contribuir a resolver los problemas de las escuelas y asistir a las reuniones de consejo técnico de sector. Es mínimo el porcentaje de supervisores que no realizan estas tareas con frecuencia (Gráfica 1).

GRÁFICA 1. FRECUENCIA CON LA QUE LOS SUPERVISORES REALIZAN LAS ACTIVIDADES EN SU PRÁCTICA

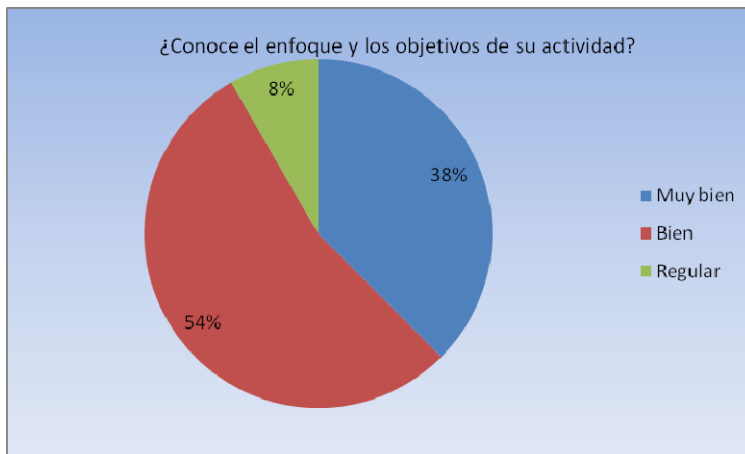


La figura del supervisor escolar ha tenido su vigencia histórica muy ligado a la conformación y evolución del Sistema Educativo Nacional, para Castañeda (1938) la tarea del supervisor era conducir las escuelas hacia la realización eficaz de las finalidades para las que fueron creadas, debían convertirse entonces en fuente de inspiración y estímulo; señala tres tareas capitales para el supervisor escolar: mejorar día tras día las escuelas bajo su encargo, mejorar también constantemente la preparación cultural profesional de los maestros que prestan sus servicios en las escuelas de su zona y promover y conducir el bienestar y progreso de todas las comunidades de la comarca que supervisa.

5.1.2. Papel del supervisor en la política de gestión

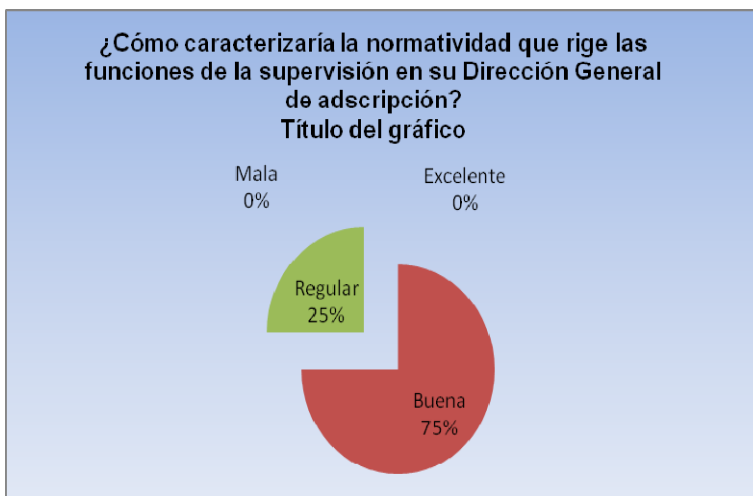
El 38% de los supervisores califica conocer *muy bien* el enfoque y los objetivos de su actividad, el 54% *bien* y el 8% *regular* (Gráfica 2). Por lo que se puede afirmar que no conocen bien las políticas educativas que rigen su trabajo.

GRÁFICA 2.



El 75% califica como *buena* la normatividad que rige las funciones de la supervisión en su dirección general de adscripción, y el 25% restante como regular. Ningún supervisor la califico de excelente o de mala (Gráfica 3).

GRÁFICA 3.

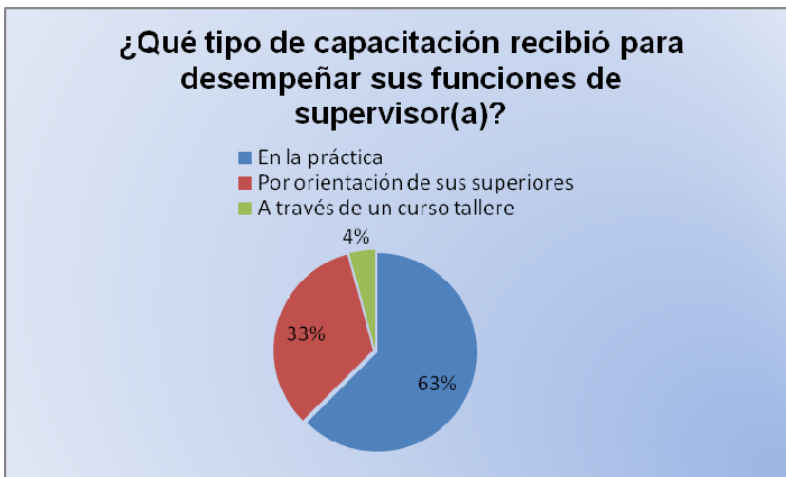


El 4% no aplica la normatividad que se establece en los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica en el Estado de Sonora. Con esto se comprueba que el supervisor en muchas ocasiones no está de acuerdo en el funcionamiento de las normas de su quehacer.

5.1.3. Capacitación de los supervisores en su función

El 88% no recibió capacitación formal cuando fue nombrado supervisor; de este porcentaje, el 63% aprendió de la práctica, el 33% por orientación de sus superiores y el 4% a través de un curso o taller (Gráfica 4).

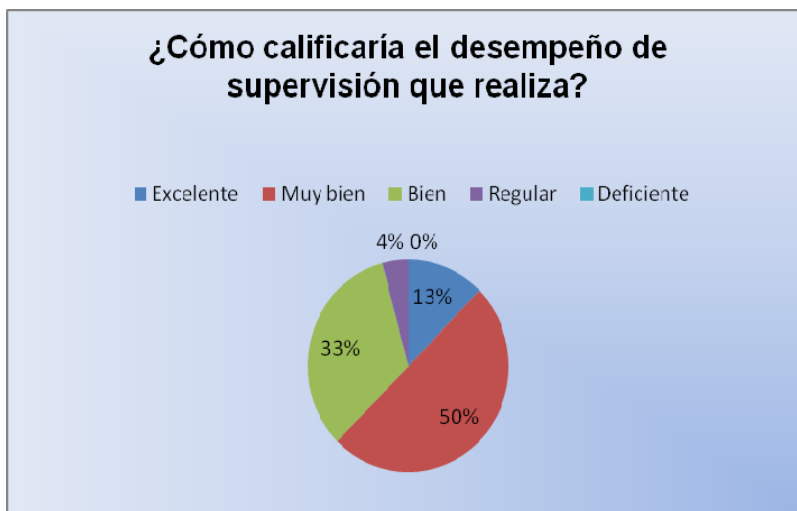
GRÁFICA 4.



Del 12% de los que si recibieron capacitación para desempeñar su labor como supervisor, el 70% fue a través de los asesores técnicos del programa y el 30% restante mediante cursos y talleres que la propia Secretaría de Educación ha impartido.

Respecto a cómo ellos autoevalúan su labor se obtuvo lo siguiente: 13% de ellos lo califican de *excelente*, 50% como *muy bueno*, 33% como *bueno* y 4% como *regular*. Ninguno de ellos evaluó su labor como deficiente (Gráfica 5).

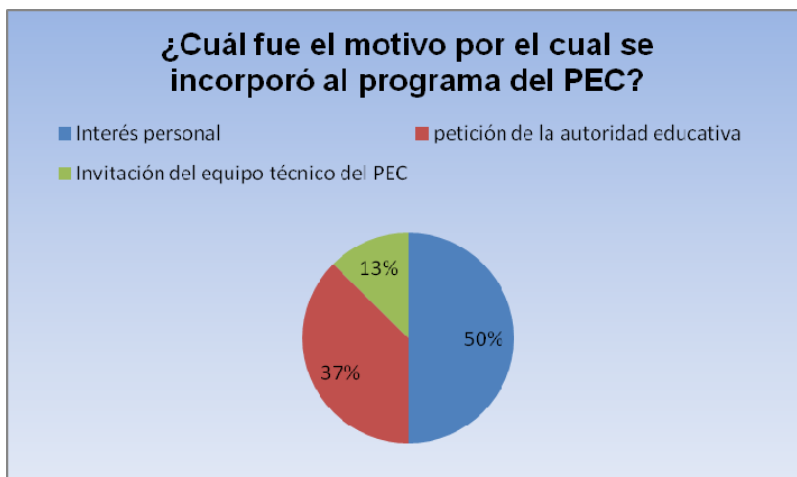
GRÁFICA 5.



5.1.4. Capacitación de los supervisores en el Programa PEC

El 87% supervisa escuelas inscritas al programa del PEC. Los motivos por los cuales se incorporaron a este programa fueron los siguientes: el 50% por interés personal, 37% por petición de la autoridad educativa, el 13% restante por invitación del equipo técnico del PEC (Gráfica 6).

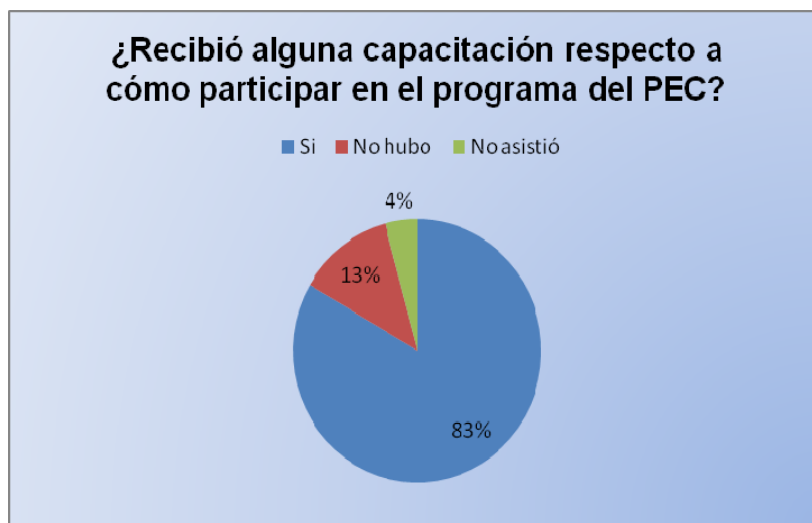
GRÁFICA 6.



El 70% ha participado solicitando los datos necesarios para la operación del programa del PEC en las escuelas. El 30% asiste a los consejos de participación social. Sólo el 37% ha participado en la creación de redes de escuelas de calidad para el intercambio de experiencias y prácticas.

El 83% recibió capacitación respecto a cómo participar en el programa del PEC, el 13% dijo que no hubo y el 4% no asistió (Gráfica 7).

GRÁFICA 7.



Del 83% que recibió la capacitación para la puesta en marcha del PEC, 50% de los supervisores afirmaron que la duración que tuvo fue de 4 a 8 horas, el 10% de 8 horas, 20% de más de 8 horas y otro 20% de 1 a 4 horas.

Moreno y Santillán (2002), analizan a la supervisión ante la gestión escolar y los procesos de cambio y concluyen que existe un proceso de democratización en el acceso al cargo de los supervisores, sin embargo falta consolidar este proceso en las estructuras institucionales del magisterio, los supervisores tienen un proceso de aprendizaje asistemático y no hay una política nacional de actualización basada en

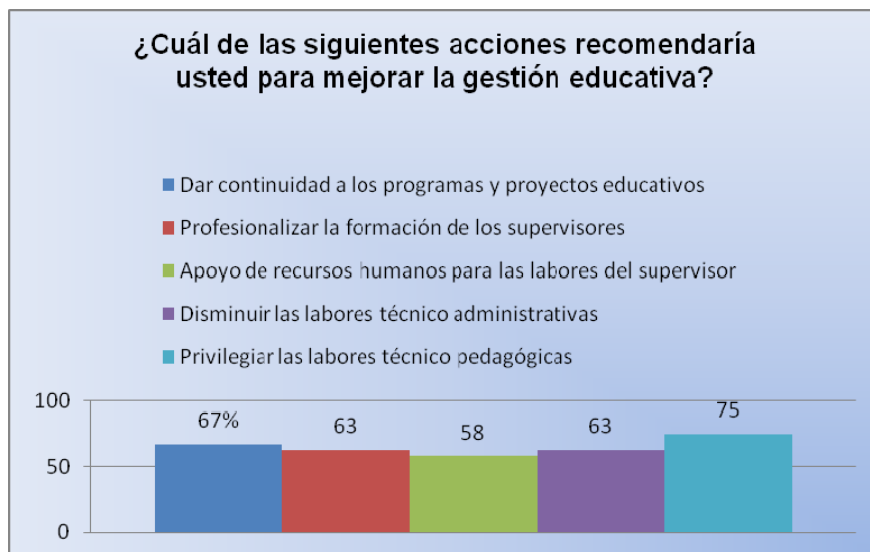
un diagnóstico nacional de la supervisión y los principales obstáculos de la supervisión se concentran en la propia estructura educativa o con la parte sindical.

5.1.5. Funciones que demandan la nueva política de gestión del PEC

Del Castillo (2007) dice que el modelo de la Nueva Gestión Pública ha sido exitoso en países desarrollados, pero no tanto en países como México, la reforma educativa de los noventa forma parte de este modelo y los conceptos de calidad y gestión se instalan en los discursos, mas no en las prácticas; este modelo privilegia lo pedagógico sobre lo administrativo y ahí cobra la importancia la supervisión en el proceso de acompañamiento a las escuelas, también la escuela se reconoce como el espacio generador de la calidad educativa; por tanto se reconoce que la supervisión escolar es una condición indispensable para el logro de la autonomía escolar.

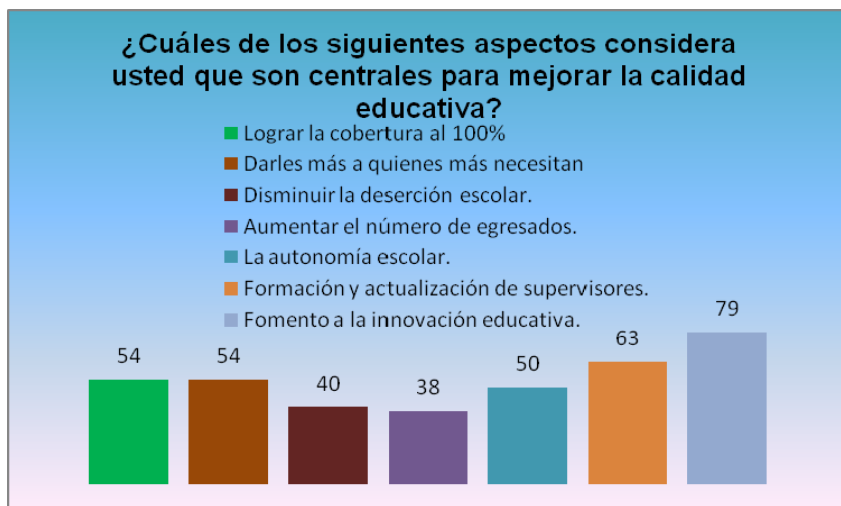
Los supervisores recomendaron las siguientes acciones para mejorar la gestión educativa: 67% dar continuidad a los programas y proyectos educativos, 63% profesionalizar la formación de los supervisores, 58% apoyo de recursos humanos para las labores del supervisor, 63% disminuir las labores técnico-administrativas, privilegiar las labores técnico-pedagógicas 75% (Gráfica 8).

GRÁFICA 8.



Asimismo al preguntarles cuáles son los aspectos que considera son centrales para mejorar la calidad educativa, el porcentaje de sus respuestas fueron las siguientes: lograr la cobertura al 100% 54%, darles más a quienes más necesitan 54%, disminuir la deserción escolar 54%, aumentar el número de egresados 38%, autonomía escolar 50%, formación y actualización de los supervisores 63%, fomento a la innovación educativa 79% (Gráfica 9).

GRÁFICA 9.



5.2. Resultados de la investigación cuantitativa

5.2.1. Las voces

Con miras a profundizar en la percepción que tienen los supervisores de educación primaria sobre esta temática se aplicaron algunas entrevistas a profundidad a algunos supervisores de la misma región, el propósito fundamental era percibir sus voces en el marco del conflicto entre lo que les demanda la nueva política educativa y la formación y experiencia que ellos poseen.

Sobre la capacitación recibida para el cargo de supervisor, el supervisor "A" señala:

la capacitación para supervisor era el desempeño de uno, tu te auto formabas para supervisor... sin embargo, estando ya en el puesto he recibido algunas capacitaciones, cursos, talleres de liderazgo, de la función directiva, son talleres...

El supervisor "B" dice al respecto:

estuvimos tres días en un hotel, ahí nos estuvieron dando capacitación de la Secretaría de Educación...

Con ello se confirmó que no existe un programa de formación o capacitación para ser supervisor y entonces cada quien tiene que buscar sus propias alternativas, además de las acciones que la propia Secretaría les brinda que en su mayoría se reducen a cursos breves sobre una temática específica.

Con respecto a las competencias que les demanda la nueva política educativa y particularmente el PEC, el supervisor "A" señala:

"la disposición del tiempo para poder atender cada una de las necesidades de las escuelas, 8 escuelas para un solo supervisor o diez o seis ya son muchas para atender en el PEC a las necesidades de cada una, para estarles llevando el seguimiento de cada una de ellas en forma individual...con apoyo técnico pedagógico a la mejor se aliviana un poquito..."

Por su parte el supervisor "B" señala en esta misma cuestión:

"Ser abiertos al trabajo, que tengamos disposición, porque el PEC necesita de mucho trabajo, de mucho esfuerzo, y aparte de eso tenemos que trabajar horas extras, si nosotros los supervisores no vamos a dar de nuestro tiempo libre va a ser más difícil el trabajo del PEC, una de las competencias que debemos de

tener es la responsabilidad, no debemos de buscar los beneficios personales. Una de las funciones del supervisor es vigilar que se cumplan con los consejos técnicos y se cumplan las estrategias pedagógicas que se propongan en el PEC.

Que se doten de los recursos humanos como ATP a la supervisión y que se asigne una cierta cuota para hacer las supervisiones como debe de ser enfocados a las escuelas de calidad, aparte de eso a los supervisores que inician que se les diera una información exclusivamente de escuelas de calidad con el fin de saber hacia dónde deben de ir."

Con esta idea se infiere que los supervisores sienten que ha aumentado su carga de trabajo en la medida en que tienen mas escuelas participando en el programa, ello les demanda también contar con herramientas para el seguimiento, asimismo manifiestan la necesidad de contar con apoyo pedagógico para poder cumplir con estas nuevas demandas.

Un aspecto importante sobre el acceso al cargo del supervisor es mencionado por el supervisor "C", este enuncia su impresión sobre el escalafón vertical, el cual rige el mecanismo para acceder al cargo de director, supervisor o jefe de sector:

"es bueno porque no se cae en aquello de que compañerismo, favoritismo y todo eso, por ese lado pues sí ve uno hasta cierta transparencia lo deja conforme a uno, pero no es tan bueno porque no trae uno a veces la preparación que se necesita para tal o cual puesto o el perfil que se requiere para el puesto..."

Existe buena impresión sobre el escalafón porque se reconoce que ha marcado respeto a los derechos laborales, sin embargo se advierte también la impresión sobre la falta de garantía de que quien acceda a esos cargos tenga los perfiles o reúna las competencias para desempeñar un buen trabajo.

Se les preguntó también a los supervisores acerca de la normatividad que rige su función en general a lo que el supervisor "D" respondió:

"La normatividad que tenemos está hasta cierta forma en desuso que es el manual del supervisor que nos decía cuál era la función de cada uno de los puestos, que se debe de cubrir en diferentes ámbitos, por ejemplo con respecto a la planeación que es lo que se debe de hacer, en recursos humanos, a recursos financieros, siento yo que ese manual está en desuso completamente, primera por los tiempos que estamos viviendo, por los cambios que ha habido con respecto a lo administrativo... muchas veces no hace uno la labor pedagógica en las escuelas por estar atendiendo las problemáticas que se dan en las escuelas.

Con lo anterior se infiere que las nuevas políticas educativas no han considerado plantear estos cambios a nivel de documento, se han llevado a cabo estos procesos sin una definición concreta del papel del supervisor ante el programa del PEC.

Por otra parte, el seguimiento que se le ha brindado a los programas de PAT y PETES de las escuelas por parte del supervisor no se han llevado a cabo de la manera que lo marca el programa.

"Los supervisores debemos darle seguimiento a todas las actividades planeadas en los PETES de las escuelas, la visita constante y el apoyo constante a los directores en lo que es lo técnico pedagógico, lo administrativo y lo material, si se nos sale un poquito a veces, si sugerimos nosotros pero no nos involucramos directamente, si es cierto que lo que deberíamos de hacer es, agarrar los PETES de ellos y ver qué es lo que traen para trabajar y darles seguimiento a esas metas que ellos tienen consideradas. Eventualmente estar trabajando con ellos a ver qué logros llevan, que problemática han tenido y ver que podríamos sugerir nosotros para retomar el cumplimiento de la meta." (Supervisor E)

6. CONCLUSIONES

“Aquí viene una palabra que yavé dirigió a Jeremías: Levántate y baja a la casa del que trabaja la greda; allí te haré oír mis palabras.

Bajé pues, donde el alfarero que estaba haciendo un trabajo al torno. Pero el cántaro que estaba haciendo le salió mal, mientras amoldaba la greda. Lo volvió entonces a empezar, transformándolo en otro cántaro a su gusto.

Yavé, entonces, me dirigió esta palabra: yo puedo hacer lo mismo contigo, pueblo de Israel; como el barro en la mano del alfarero, así eres tu en mi mano”

Jeremías 18

En una nueva realidad educativa que privilegia la búsqueda de la calidad educativa, utilizando con mayor frecuencia estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, con acciones de política educativa que enfatizan la gestión escolar y que privilegian a la escuela como centro sustantivo de las acciones del sistema educativo; es importante conocer con mayor precisión las características del supervisor y saber el nuevo papel que le toca desempeñar.

Con las siguientes conclusiones se responden las interrogantes que se plantearon en esta investigación, se cumple con el objetivo de la misma y se comprueba la hipótesis propuesta.

- El papel del supervisor ha resultado de suma importancia en el quehacer educativo de la educación básica, éste ha estado muy ligado al desarrollo de la sociedad misma, así sus funciones han dependido mucho de lo que ocurre en el entorno, principalmente el político.
- En este cambio que se da en la orientación de la función del papel del supervisor, en el cual se aleja de las actividades fundamentales enfocadas a la atención de las escuelas y con ello del apoyo hacia las cuestiones académicas ocupa una gran influencia el SNTE, el cual encauza el papel del supervisor hacia asuntos de orden político y sindical.
- Con respecto a los supervisores encuestados es notable que en su mayoría son relativamente jóvenes y además con poco tiempo en la función, tienen en términos generales estudios de posgrado y una amplia experiencia como docentes y directores; asimismo en su gran mayoría han accedido al cargo a través del escalafón.
- En la formación para el cargo de supervisor, ellos manifiestan que no han recibido mucha capacitación para desempeñarse como tales, les ha ayudado la experiencia y lo que han aprendido de los buenos ejemplos; si **consideran necesario que se cree una alternativa de formación** tanto para los de nuevo ingreso como los que ya están en servicio.
- Hay una **indefinición de políticas educativas**, ya que no se cuenta con una definición formal de las nuevas funciones de los supervisores en el marco de las nuevas políticas educativas y quedan entonces sujetos a las directrices que han ido definiéndose en cada programa, en el caso del PEC, han ido agregándose como funciones incluidas en las reglas de operación del propio programa.
- Se da entonces una problemática en el marco de la política educativa en cuanto al programa de escuelas de calidad, debido a que **los supervisores no han sido formados para realizar estas nuevas tareas**, así como por falta de tiempo, de conocimiento, de información o de personal de apoyo; en específico se les dificulta cumplir con el seguimiento de las acciones contempladas en el PETE y PAT.

- En términos generales todos tienen escuelas en el PEC, les ha tocado algunas capacitaciones del programa y consideran que éste les ha traído beneficios a las escuelas pero que requieren trascender más hacia lo académico.
- Reconocen que el PEC les ha demandado en primer lugar el tener que dedicarle más tiempo a la atención a las escuelas, esto para estar en posibilidades de darle seguimiento al PETE y PAT de las escuelas, también un mayor conocimiento de aspectos de orden administrativo y financiero para estar en posibilidades de apoyar a los directores en sus necesidades. Reconocen la necesidad de contar con más personal de apoyo técnico pedagógico que les ayude en el seguimiento y evaluación de dichos programas.
- Haciendo un análisis de los hallazgos que se encontraron en otras investigaciones citadas y discutidas en este documento y lo que se encontró en esta investigación, podemos concluir que los resultados son los mismos en cuanto a la indefinición de políticas para la función del supervisor ante el PEC y la necesidad de formación en el cargo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaut A. (2004). El poder tras el trono en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Extraído el 23 de Mayo de 2004 desde <http://wences.diinoweb.com/files/SNTE%20Caj%F3n%20de%20sastre./WVM%20Arnaut%20Alberto%20COLMEX%20Poder%20tras%20el%20trono.pdf>
- Calvo P. (2002) La supervisión escolar: de la normatividad a la práctica. *Educación 2001*, 89, pp. 22-26.
- Del Castillo A. (2007) *Un diagnóstico sobre la formación, trayectoria y funciones de los supervisores escolares de primaria del Distrito Federal*. México: FLACSO.
- Ezpeleta (2003). La supervisión Escolar de la Educación Primaria en México: prácticas, desafíos y reformas de Beatriz calvo Pontón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 018, pp. 567-57.
- Fernández, J. (1842). *El periquillo sarniento*. México: EMU.
- Farfán, M. (2006). Los valores de los formadores de educadoras. En López, R. (coord). *La cultura escolar en la educación pública*. Pomares: Barcelona
- Hernández, Pedro. (s/f). Estrategias para una educación de calidad en la Ciudad de México. *Memorias del primer congreso de educación pública de la ciudad de México*. Hacia una alternativa democrática. Extraído el 23 de Noviembre de 2008 desde <http://www.df.gob.mx/virtual/altedu/estrategias.html>
- Latapí S. (2004). *La SEP por dentro, Las políticas de la Secretaría de Educación Públicas comentadas por cuatro de sus Secretarios (1992-2004)*. México: FCE.
- Latapí, S. (2004). *La política educativa del Estado mexicano desde 1992*. [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Extraído el 18 de Noviembre de 2008 desde <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- Lorenzo, C. (2001). *Fundamentos teóricos del Conflicto Social*. Siglo XXI: España.
- Moreno y Santillán (2001). La supervisión ante la gestión escolar. *Educación 2001*, 89, pp. 26-34.

- Muñoz, I. (2005, Julio 13). Situación del Sistema Educativo Mexicano en el contexto Internacional. Extraído el 18 de Noviembre de 2008 desde www.benavente.edu.mx/maestrias/foro/conferencias/Munoz.ppt
- Picardo, J. (s/f). Taxonomía de las políticas educativas en Centroamérica: Aproximación conceptual y gestión. Extraído el 18 de Noviembre de 2008 desde <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Julio02/taxonomia.html>
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Extraído el 18 de Noviembre de 2008 desde http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf
- Sichere, B. (1996). *Historias del mal*. Gedisa: España.
- Tapia G. (2004). *La supervisión escolar: perspectivas de reforma e innovación en el marco de la reforma educativa mexicana*. Tesis de grado de Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Guanajuato, Instituto de investigaciones en educación, Guanajuato, México.
- Zorrilla F. (2002). Perspectivas de la supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la calidad y la equidad de la Educación Básica. *Visión Educativa, Revista Sonorense de Educación*, 2, 3-8. Extraído el 11 de diciembre de 2008, desde: <http://www.sec-sonora.gob.mx/peditorial/publicaciones/VISION/CD/v2.pdf>



EVALUACIÓN DE IMPACTO DE UN CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (INED) EN CHIAPAS, MÉXICO. UNA MIRADA DESDE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

Marcos J. Estrada

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art11.pdf>

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2009
Fecha de dictaminación: 12 de mayo de 2009
Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2009



El artículo que se presenta se inscribe en la temática de la evaluación cualitativa, particularmente reportando lo concerniente a una experiencia de innovación educativa y de buenas prácticas en el campo educativo en el estado de Chiapas, México.

Innovación Educativa (INED)¹ es una institución que construye y realiza un proyecto de colaboración multi-institucional entre el Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), la Secretaría de Educación de Chiapas e Innovación y Apoyo Educativo A.C., cuyo propósito es impulsar la calidad educativa, con la participación de los diferentes actores, mediante procesos innovadores de formación que transformen las prácticas y las articulen con las políticas educativas (INED, 2007).

Lo que se reporta en este trabajo es la evaluación realizada por el Área de Investigación y Evaluación de INED durante dos ciclos escolares, 2006-2007 y 2007-2008. Para su exposición se recurrirá a un ejercicio sintético de presentación de los hallazgos de cada uno de estos dos recortes de evaluación de impacto.

1. PROBLEMÁTICA: BUENAS PRÁCTICAS, INNOVACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Es necesario hacer la distinción de las innovaciones escolares propias de las escuelas e instituciones que dependen del sistema formal de educación, de aquellas innovaciones educativas que provienen de las comunidades educativas amplias. Son estas últimas en las que este trabajo se inscribe. Las innovaciones educativas en México, por lo general, han sido desarrolladas por diversas instituciones y organizaciones de la sociedad civil, que no dependen o que guardan poca relación con los organismos públicos del estado mexicano. Las podemos caracterizar como respuestas de las comunidades educativas a las insuficiencias de los sistemas educativos nacionales para dotar de educación pertinente y de calidad a los ciudadanos. No es casual que, al menos en México, en su mayoría provengan de zonas rurales (Zorrilla, 2005) y de contextos de alta marginación.

Sin embargo, por su independencia, flexibilidad y ausencia de normas burocráticas (Santizo, 2005; Carbonell, 2002), a las organizaciones de la sociedad civil se les ha facilitado innovar en el campo de la educación, pero uno de sus puntos críticos es, precisamente, el de la evaluación, que no es lo mismo que la lógica de la sistematización a la que algunas experiencias sí suelen llegar.

En el caso particular de INED, la evaluación formal de su trabajo se empezó a realizar a mediados del 2006, de manera interna, y apoyados financieramente por la fundación Ford para esta actividad. Ciertamente este aspecto es uno de los más relevantes para valorar y tener un juicio sobre las actividades que muchas organizaciones realizan, pero que es la menos tratada precisamente por los recursos que demanda.

Ante tal situación, muchas experiencias quedan sin ser evaluadas, sin saber de sus logros y aportes y, por ende, sin difundir, alimentando las críticas sobre las mismas, encontrando poco eco en las instituciones educativas y, en general, en las políticas públicas, como prácticas a ser tomadas en cuenta o al menos como base de reflexión. Estamos pues ante un dilema: la autonomía de las organizaciones sociales respecto al sistema educativo formal les ha permitido innovar sin restricciones, pero su mirada estratégica

¹ Antes llamada Casa de la Ciencia que (<http://www.redinnovemos.org/content/view/304/80/lang.sp/>), como parte de su proceso de profesionalización y de congruencia con su práctica real, se ha visto la necesidad de buscar un nombre que refleje su misión, visión y objetivos institucionales actuales (<http://www.ined.edu.mx/>). Sin embargo sigue siendo en esencia un centro de innovación educativa que es parte de un convenio multi-institucional entre ECOSUR, Innovación y Apoyo Educativo A.C., y la Secretaría de Educación de Chiapas.

parece estar puesta en que en algún momento el sistema las mire y reconozca como opciones posibles y efectivas para sus contextos.

2. INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS

Ciertamente entre innovación educativa y buenas prácticas pareciera haber una relación infranqueable, sin pretender hacer una diferenciación rígida haré algunos contrastes conceptuales y operativos entre “buenas prácticas” e “innovaciones educativas”.

Las buenas prácticas en educación son, en efecto, posibles porque parten de la identificación de necesidades de una determinada población y responden a ella de manera pertinente (Zorrilla, 2005). Agregaría, por lo anterior, que son formativas y cumplen su cometido de impactar positivamente en las comunidades de referencia.

Carlos Ornelas (2005:4-6) caracteriza como buenas prácticas a aquellas que cumplen con ciertos elementos: calidad, equidad, administración (gestión o gobernanza), evaluación, financiamiento, formación y actualización docente, tecnologías de la información y la comunicación e inclusión social (educación no formal).

La mayoría de los elementos destacados por Ornelas referentes a las buenas prácticas están presentes en los programas educativos formales o en experiencias provenientes de éstos, sin embargo en las experiencias informales o no formales de las comunidades educativas amplias, hay elementos que bajo esta identificación de las buenas prácticas resultarían insuficientes para nombrarlas y caracterizarlas; debido a que, sin que las innovaciones educativas sean exclusivas de lo no sistémico, su autonomía y flexibilidad han repercutido en la creación de ambientes formativos alternativos y diversificados, que han tenido efectos favorables sobre la formación de los actores de referencia.

Por su parte la innovación educativa en México ha sido muy prolífica en los últimos años, en especial en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que, como tema y perspectiva emergente empezó a ser retomada por las políticas y las diferentes expresiones de las organizaciones de la sociedad civil. El caso de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), creada en 2001, es de destacar pues institucionalmente ha apoyado y difundido parte de estas experiencias de innovación educativa que se han implementado en México. Pero la distinción entre educación formal perteneciente al sistema educativo y las experiencias más autónomas de diferentes organizaciones, no ha sido una diferenciación que permita marcarlas o no como innovaciones educativas. Es decir que no es éste el punto que nos permitiría marcar una distancia con las buenas prácticas. Pero ciertamente ha contribuido a elaborar criterios para identificar experiencias innovadoras, por ejemplo: dirigidas a grupos indígenas y con pertinencia cultural, adecuadas a la realidad local, que ven a la escuela como totalidad (vinculación con la comunidad), con repercusión directa e inmediata en la práctica educativa y, por último, que ponga en práctica una política tendiente a la equidad (Lara, 2005:9-10). Más allá de la generalidad en que están enunciadas, resaltan las características de pertinencia de inserción en el contexto, es decir que las acciones y contenidos provengan de la comunidad de referencia.

Una de sus características más importantes y que diría es la fuente de donde emana la necesidad de la innovación, es la insatisfacción de las comunidades educativas con el tipo de educación que se les brinda y por la manera en que se ha impartido la educación (Schmelkes, 2005:14; 2006:7), o sea las innovaciones educativas surgen por demandas específicas de los actores. En efecto, Delgado (2004:11)

define a las innovaciones educativas de una manera sencilla y, por eso, precisa: “implica un cambio cuyo fin es lograr una mejora en la práctica correspondiente [...] responde a una problemática específica y está dirigido a beneficiar a un grupo con características particulares”. Aún así siguen haciendo falta elementos que precisen más al concepto de innovación educativa y que, considero, se conseguirán al ir dialécticamente de la teoría a la práctica y de ésta a la teoría, y sobre esto es que los datos de evaluación de una institución como INED nos puede aportar suficientes elementos para la precisión.

En Innovación Educativa se ha tomado al concepto de “innovación en educación” como una práctica y como el eje sobre el cual gira la mayor parte de su trabajo, intentando que permee no sólo a las acciones y estrategias de formación que se implementan, principalmente con los docentes, sino también en la investigación, la evaluación, el clima y la vida institucional en general. Los aportes de las intervenciones educativas que la institución efectúa se pasan por el tamiz del conocimiento del campo educativo, pues a las denominadas “innovaciones” que se realizan fuera del sector formal de educación, se les ha criticado precisamente por su falta de evaluación, sistematización, difusión y el conocimiento de su impacto, y esto, considero, es parte de no tener parámetros claros sobre lo que en el campo de referencia se consideran “elementos de innovación educativa” (Estrada,2008b).

He definido a la innovación educativa como una acción tendiente a solucionar problemas educativos que han sido claramente detectados por las comunidades educativas, a los cuales es necesario dar una respuesta a través de ideas creativas, que generen nuevas propuestas que representen un cambio significativo en determinada realidad socioeducativa. Ciertamente me aparto de una definición convencional o reducida de la innovación al no caracterizarla como el momento del uso de las nuevas tecnologías en educación, que es casi la definición de sentido común que se suele dar, diría que esta idea atiende únicamente a la dimensión técnica de la innovación; por el contrario la defino desde las transformaciones que se consiguen al nivel del sujeto y de las comunidades educativas a través de los procesos de formación.

Así pues, y reconociendo que no hay una manera de caracterizar a la innovación y que hay más bien modelos de innovación e innovaciones culturalmente determinadas (Ortega *et al.*, 2007), es que hago una distinción más precisa de las innovaciones educativas a partir de los siguientes indicadores para su análisis y valoración, que a su vez tienen la pretensión de subsumir las buenas prácticas como parte de un proceso de cambio educativo más amplio denominado “innovación educativa”:

CUADRO 1. INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DE LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS

Demanda educativa planteada por los sujetos	La experiencia surge como respuesta a una demanda o propuesta de una determinada comunidad, colectivo o agrupación que ha detectado la necesidad.
Diagnósticos	El trabajo parte de un diagnóstico de la realidad socioeducativa del contexto, se detectan las necesidades de formación y las dimensiones de intervención.
Objetivos, estrategias y metas consensuadas	Se han creado en consenso con los actores, se encuentran claramente definidas y/o modificadas durante el desarrollo del proceso.
Estrategias formativas intencionadas y diversificadas	Acciones que implementadas resuelven las necesidades planteadas en los diagnósticos, transformando su práctica o su realidad social y educativa.
Conoce y se retroalimenta de experiencias similares	Se inspira en otras experiencias y se retroalimenta de los hallazgos o dificultades que éstas hayan presentado.

Autonomía	La experiencia cuenta con un grado importante de independencia en: lo pedagógico, objetivos, organización, gestión, administración, financiamiento, etc.
Apropiación de los actores	Los sujetos devienen en los actores principales del proceso mostrando un nivel alto de apropiación del mismo, plasmado en su participación, sus aprendizajes, posibilidades de continuidad y dirección.
Redes-vinculaciones	Ha logrado entablar relaciones de colaboración y/o comunicación con diferentes actores a través de los cuales puede ir logrando recibir apoyos, difundir e incidir en diferentes campos como las políticas públicas.
Participación social	La comunidad educativa (padres de familia, autoridades locales, organizaciones de la sociedad civil, gobierno, asociaciones, etc.) se involucra en las acciones de la experiencia.
Sistematización	El proyecto cuenta con los insumos necesarios o se encuentra sistematizado en sus diferentes etapas, momentos o recortes, y permite determinar los aprendizajes y conocimientos necesarios para la experiencia.
Evaluación	El proceso ha sido debidamente evaluado bien sea a través de la evaluación diagnóstica, formativa o sumativa, o se cuenta con los elementos para determinar sus aportaciones y/o replanteamientos de manera horizontal y democrática, logrando consenso sobre los resultados.
Difusión	La experiencia se ha logrado difundir por diferentes medios: libros, artículos en revistas, periódicos, simposios, seminarios, conferencias, eventos, etc., principalmente dirigidos a actores estratégicos, como los docentes, por ejemplo.
Impacto	Existen evidencias documentadas del logro de los objetivos y metas planteadas al inicio del proceso, en un nivel alto el impacto representaría una mejora en la vida de los actores.

3. EVALUACIÓN DE IMPACTO BAJO UNA MIRADA CUALITATIVA

Bajo la perspectiva cualitativa, la lógica convencional y hegemónica de la evaluación se transforma, particularmente, en uno de los instrumentos de medición como son los indicadores. Todo indicador hace referencia a una construcción intencionada -adecuada al proceso que se pretende evaluar- que permita ser el medio a través del cual se pueda determinar el logro o el avance de los objetivos de determinado proceso. Los indicadores nos ayudan a medir el grado de evolución o los resultados finales, son el medio para arribar a la emisión de un juicio fundamentado sobre un proceso en específico. Pero desde nuestra perspectiva los juicios siempre mantienen una carga subjetiva pues pasan por la interpretación del evaluador, el cual se intenta disminuir en la medida en que se exponen los datos empíricos y se recurre a las tradiciones teóricas del campo educativo y a los elementos de la evaluación participativa y democrática (Simons, 1999:61), que permita, a través de la fusión de horizontes, lograr consenso sobre los resultados.

En efecto, parto de una comprensión amplia de la evaluación de impacto, entendida como el proceso evaluativo que "trata de calibrar la medida en que un programa o proyecto ha producido los cambios deseados que se han indicado en los objetivos", es decir mide el grado "de 'éxito' o 'fracaso' de un programa/proyecto determinado" (FNUAP, 1995:14).

En concordancia con la lógica institucional de conseguir cambios cualitativos en educación, que no siempre responden a cambios macro o generales que pueden ser controlables, medibles y verificables, es

que la evaluación cualitativa nos ayuda desde las ciencias sociales (Mayorga, (2004) más a comprender e interpretar los logros institucionales en los actores educativos con los que trabaja. Así, se entiende esta perspectiva bajo ciertas características: a) se realiza a través de un contacto intenso y de largo plazo en el campo; b) tiene una pretensión holista al reconocer que los hechos pequeños hablan de grandes temas y que en la particularidad se puede situar un tema general; c) se pretenden recabar datos sobre las percepciones de los actores “desde dentro”; d) es interpretativa; e) el investigador es el principal instrumento y; f) gran parte del análisis se hace con el discurso de los sujetos (Shaw,2003:30-33).

Sin duda los aportes del campo de la evaluación nos han arrojado datos variados y perspectivas encontradas, sin embargo hay un patrón común que me sirve para saber de su sentido y definición; es decir, se concibe como el proceso que recopila datos sobre determinado proceso y acción para poder emitir un juicio sobre su valor (Chadwick, C. B. y N. Rivera, 1991; Torres y Bertoni, 2000; Amigues, y Zerbato-Poudou 1999; House y Howe, 2001) y tomar decisiones en diferentes niveles: continuidad, reformulación, término, etc.

Asumo la perspectiva evaluativa formulada por House y Howe (2001), que parten de ciertos principios en la comprensión de evaluación, entre los que se encuentra quizá el fundamental: romper la dicotomía entre datos y valores, y mostrar que éstos más bien son interdependientes (Ídem, 2001). La concepción democrática deliberativa es, en esencia, donde se expresan de mejor forma los principios evaluativos que defienden; es decir, se trata de una comprensión que, aunque es dialógica no asume que los implicados tengan siempre la razón, por eso busca consenso y el cumplimiento de tres requisitos: inclusión, que estén presentes los intereses y concepciones de los implicados; diálogo, que posibilite que las perspectivas e intereses de los afectados sean auténticamente expresadas y, deliberación suficiente, que permita llegar a conclusiones válidas (House y Howe, 2001). Así pues, intento superar el problema de legitimidad de la evaluación en la medida en que los actores *se reconozcan* en las conclusiones (Carrión, 2005).

4. METODOLOGÍA

El artículo reporta dos momentos o recortes evaluativos que requirieron un abordaje distinto para la recopilación de los datos y la construcción del conocimiento. Se partió de la comprensión de que las innovaciones educativas, por su carácter y naturaleza, se evalúan de mejor forma con metodologías cualitativas (Perrin, 2001), principalmente porque las innovaciones se centran más que en el producto en el proceso (Carbonell, 2002). La primer parte del análisis que presento corresponde a una evaluación que se construyó bajo la lógica del descubrimiento, con una perspectiva más abierta pues se trataba de diagnosticar a qué campos del conocimiento había estado contribuyendo el trabajo de la institución, al no tener una línea de base este primer momento suplió dicha ausencia; así, lo que intenté fue determinar a partir de la evidencia, indicadores *ex post* que permitieran nombrar sus hallazgos y aportes al campo educativo. El segundo momento corresponde propiamente a una evaluación que partió de indicadores institucionales. Tomando como referentes a la misión, visión y los objetivos de la institución, se construyeron indicadores que permitieron saber acerca del impacto y que posibilitaron, a partir de éstos, saber de la congruencia entre objetivos institucionales y prácticas concretas (Morduchowicz, 2006).

Para el primer recorte se inició una estrategia analítica para determinar el impacto de INED a través de sus diferentes programas y proyectos, tomando las evidencias discursivas como un acontecimiento material (Habermas, 1996). Es decir, no como algo meramente dicho, sino como una práctica, un hecho,

una representación; y moviéndome desde la ubicación de patrones emergentes (Bertely, 2000) hasta llegar a encontrar el núcleo de los elementos destacados por los beneficiarios, que a su vez mostraba que configuraban acciones a emprender por los sujetos. Partí pues del presupuesto de que el núcleo de los elementos más significativos de los usuarios viene acompañado de su acción consecuente. Así, encontré mediante el análisis del discurso, diferentes acciones en las cuales la institución, como centro de innovación educativa, está incidiendo. Los indicadores surgieron a partir de las evidencias, proceso inverso al de la evaluación convencional, cuyo intento era determinar en qué medida la institución había ido consiguiendo impacto y en qué campos.

Se analizaron entrevistas y cuestionarios realizados a los usuarios en los últimos años, así como también de las diferentes evaluaciones e investigaciones que se han hecho sobre INED por instancias e investigadores externos, en este sentido es que esta parte conlleva una mirada reconstructiva. El presente artículo considera de igual forma, el trabajo de campo que ha realizado el área de investigación y evaluación, obtenido mediante el acompañamiento a los proyectos y en contacto constante con los usuarios directos.

El segundo recorte está dirigido por la búsqueda del impacto por medio de los indicadores institucionales previamente elaborados y consensados. Se dio seguimiento a todos los proyectos e intervenciones de INED, de los proyectos de los tres programas a través de evaluaciones formativas y sumativas así como de sus eventos, festivales, foros, encuentros, etc. A través de la metodología cualitativa aplicamos cuestionarios abiertos o cualitativos, observaciones y entrevistas con los usuarios, durante, antes y después de las estrategias de formación de los participantes y asistentes². Adicionalmente, al tener los resultados de la evaluación de impacto cerramos con una evaluación participativa que fue una suerte de devolución institucional para fusionar horizontes y lograr no sólo el consenso al que suele referirse esta perspectiva, sino también sirvió para detectar algunos cambios, logros y retrocesos ocurridos entre la finalización de la evaluación y el momento de entrega del reporte de impacto.

5. PRIMER RECORTE DE EVALUACIÓN BAJO LA LÓGICA DEL DESCUBRIMIENTO

5.1. Desarrollo de Innovación Educativa

Como todo proyecto, INED ha venido transformándose para responder de manera más efectiva al devenir socioeducativo de la región. Dicha evolución se plasma esencialmente en los actores destinatarios de sus acciones formativas, en donde se ha consolidado como punto de referencia en los procesos de innovación educativa y formación docente.

En los últimos años se observa una disminución en el número de usuarios atendidos; esto responde a una cuestión estratégica de mayor alcance en el impacto, pues durante los primeros años se trabajaba con los estudiantes, supliendo en cierta medida la función de los docentes pero, ante un cuestionamiento acerca de su verdadero impacto, se fue cobrando conciencia de que el esfuerzo de formación e innovación educativa debía estar concentrado, preferencialmente, con los docentes frente a grupo, con formadores de formadores y con estudiantes que se estaban formando como docentes. Esto, sin duda, ha

² Esto incluye a los diferentes momentos de seguimiento con los actores, por ejemplo observaciones *in situ* de su práctica docente, en sus centros de trabajo.

incrementado el número de beneficiarios indirectos pues cada docente de primarias indígenas atiende, en Chiapas, un promedio de 27.7 alumnos (INEE, 2004:492).

La estructura de los programas y proyectos de la institución se han transformado también de manera importante, para dar respuesta a los retos de la innovación educativa en el contexto, su conformación actual se puede observar en el cuadro siguiente.

CUADRO 2. PROGRAMAS DE INED

Comunidad y escuela (Objetivo general)	Docencia (Objetivo general)	Liderazgo educativo (Objetivo general)
Contribuir a la construcción y consolidación de comunidades educativas para fomentar su liderazgo en procesos de innovación educativa.	Desarrollar modelos que transformen la práctica en el aula en colaboración con los colectivos docentes	Impulsar procesos innovadores a través de la asesoría educativa, investigación-acción, gestión y el desarrollo de competencias profesionales que fortalezcan el liderazgo pedagógico de los colectivos.

En el primer recorte de evaluación, se da cuenta principalmente de la evolución de los procesos y de algunos resultados generales que podrían considerarse, a la manera de hipótesis, como impacto. Se han tomado tres elementos de referencia: de *calidad*, de *formación* y de *conocimiento*, que, a su vez, se desglosan en indicadores de medición.

5.1.1. Calidad Institucional

Se refiere a la relevancia de las acciones mediante las actividades formativas e innovadoras, a la eficacia interna y externa considerando cumplimiento de objetivos, a la eficiencia de los recursos humanos y materiales, así como a la adaptabilidad institucional y a procesos de evaluación de impacto. Algunas de las preguntas que se intentan responder con este indicador son: ¿Qué aprendizajes deja la experiencia? ¿Qué tanto cumple con los criterios de innovación? ¿En qué grado INED se va convirtiendo en un punto de referencia en innovación educativa?

CUADRO 3. INDICADORES DE MEDICIÓN ENCONTRADOS PARA CALIDAD INSTITUCIONAL

Procesos innovadores	<p>"se tomó en cuenta la realidad, se consideró la experiencia en todo momento, se permitió construir con respecto al proceso y experiencia de cada quien." (ATP Chihuahua)</p> <p>"se puede decir que empezamos a partir de los conocimientos previos que traemos, de acuerdo a nuestra formación académica, aunque sea algo muy general, se construyó algo muy concreto, y que realmente se reafirme y se ponga en práctica." (ATP Chiapas)</p> <p>"¿qué detecto [de diferente]? En el enfoque en que otros diplomados es teórico para que cada uno lo lleve a la práctica, aquí no, aquí es más humano, parte de uno en el trabajo, el que uno está haciendo, combinando con lo teórico, por eso es un enfoque diferente y me va a resolver". (ATP Chiapas)</p> <p>"[Fue] innovador para mí porque yo tenía el concepto de un diplomado, este, de manera cuadrada, formal, de 'este conocimiento te lo estoy impartiendo' y, este, veo que [como] está proyectado el diplomado no es así [...] sino que el conocimiento se construyó, o se va construyendo a través de todos los compañeros que estamos participando en el diplomado." (ATP Chiapas)</p>
Dispositivo de Formación	<p>"El modelo de educación que promueve es autónomo, libre, sin esquemas estructurados, guía a una libertad total, de investigación y aprendizaje, porque la investigación te da la libertad. La [Casa de la Ciencia] da mucho en términos de la innovación educativa." (Supervisora zona 020)</p> <p>"Me gustó y lo que absorbí rápidamente fue el tratamiento a las personas, el lado humano, de la comunicación porque yo era de las personas que asumía una actitud a la 'ahí se va', '¿para qué me involucro?', que es la generalidad de los directivos, para qué te metes en broncas, yo llevaba esta indecisión de '¿me involucro o dejo que pase?' Es necesario activarse y entrarle por los niños que se merecen todo y para ellos estamos, debemos hacer conciencia que como supervisor y maestro nos debemos a los niños." (Director de escuela)</p>

5.2. Procesos innovadores: metodología práctica y participativa

Uno de los elementos que más han resaltado los usuarios es, sin duda, la metodología que INED emplea en todos sus procesos de formación. Tomando algunos elementos de la perspectiva constructivista, entienden que el conocimiento no se deposita de forma “*bancaria*” -como diría Freire (1972)- en los docentes o alumnos, sino que se construye y reconstruye conjuntamente, por eso es que los facilitadores son eso, acompañantes del proceso de formación de los usuarios.

La metodología de innovación que se emplea ha tenido por cometido el hacer prácticos los talleres y diplomados, de tal manera que, a través de la participación y construcción propia de los sujetos, se vayan descubriendo elementos para ser trasladados a su propia realidad. El contenido no es elaborado *a priori* sino que se construye colectivamente con los usuarios. Un elemento sustantivo de INED en este sentido es su papel formativo, porque parte de las necesidades de formación de sus usuarios y lo hace de manera participativa, lúdica y humanista.

Las expresiones de los docentes nos muestran la fuerte valoración que se tiene de las estrategias metodológicas que los ponen a ellos en el centro de las actividades, volviéndolos actores principales del proceso que junto con INED construyen; en donde la institución es sólo un acompañante de su proceso.

Los sujetos usuarios valoran el dispositivo de INED porque está compuesto por diferentes elementos que ellos consideran innovadores, precisamente porque se convierten *en novedad* en su trayecto formativo en tanto atienden y resuelven sus necesidades de formación. Los docentes resaltan que es innovador porque su perspectiva es constructivista, pero más que esto, porque es esencialmente participativa, no prescribe ni elabora *a priori* contenidos, sino que es a partir de la propia reflexión y diagnóstico de necesidades, que pone en movimiento diferentes estrategias para atenderlas. La perspectiva participativa complementa la mirada constructivista, pues sin el involucramiento claro y decidido de los sujetos no podría construir ningún mecanismo innovador. Además, los usuarios valoran el hecho de que promueva un trabajo de colaboración entre ellos mismos, fomentando el verse como pares *en* disposición de compartir sus conocimientos y experiencias.

Otro elemento innovador es que rompe con la dicotomía de investigación por una parte y acción y práctica educativa por la otra. Para los docentes ha sido innovador el hecho de que INED presente esta perspectiva en su práctica, mostrándoles que ellos también construyen conocimiento y, por lo tanto, lo pueden llevar a su ejercicio profesional. La perspectiva convencional que se suele presentar en muchos de los talleres de actualización a los que acuden en el sistema educativo nacional, consiste en mostrarles el conocimiento producido, descontextualizado y abstracto, sin mediaciones para llevarlo a su práctica; en cambio, el que conocen en INED, parte de sus necesidades y se va construyendo de manera conjunta, mostrándoles que lo teórico explica la práctica y la puede guiar en la medida en que haya una relación constante con ésta.

5.1.2. Procesos formativos

Se refiere a todas las transformaciones que ocurren al nivel del sujeto; se compone de los procesos identitarios, las competencias para la autoformación, la transferencia del conocimiento, la pertinencia de las estrategias y, en general, de todas las operaciones que se realizan sobre sí. Una de las preguntas que se intenta responder es: ¿Qué cambia en el usuario (actitudes, hábitos, disposiciones, etc.)?

CUADRO 4. INDICADORES DE MEDICIÓN ENCONTRADOS PARA PROCESOS FORMATIVOS

<p>Procesos identitarios (Identidad reivindicada, autónoma)</p>	<p>“Permitió que comenzara a construir una concepción diferente del quehacer del asesor.” (ATP Chihuahua) “En general, lo que hemos vivido de estos días, me está sirviendo para identificar, es decir, identificarme tal como puedo ser o cómo debe ser un Asesor Técnico Pedagógico y, al mismo tiempo, pues entonces empezar a conocer qué hacer para ser mejor en el trabajo.” (ATP Chiapas)</p>
<p>Pertinencia (Estrategias pedagógicas innovadoras)</p>	<p>“Sí es aplicable porque lo vivido en este módulo está basado en la realidad del entorno donde laboramos.” (ATP Chihuahua) “Lo aprendido es aplicable a las condiciones que existen en mi región porque no exige recursos que no están a nuestro alcance. Creo que desde el inicio se tomó en cuenta las condiciones en que laboramos.” (ATP Chihuahua) “Casa de la Ciencia me ofrece estrategias para trabajar en aulas multigrado. Sabemos qué [es] lo [que] tenemos que hacer pero no sabemos cómo.” (Estudiante normalista, en Zorrilla, 2003:6)</p>
<p>Trabajo colaborativo</p>	<p>“[Me gustó] el trabajo en equipo y rescatar las experiencias de los compañeros, de sus éxitos y fracasos y, sobre todo, ponerme como [en] actitud de ver mis carencias que tengo.” (ATP Chihuahua) “Este trabajo que se nos está dejando de investigación, es prácticamente una condición para estar con ellos, descubrir con ellos, investigar con ellos para poder, entre todos, también formar nuestro propio perfil, como asesor formar un equipo, un colectivo precisamente.” (ATP Chiapas)</p>
<p>Transferencia de los conocimientos y saberes</p>	<p>“A nosotros nos ha beneficiado mucho el vínculo con la Casa de la Ciencia porque hemos llegado a tener, aproximadamente, un 35% de niños lectores activos de una población de 517 niños.” (Director de escuela, en Bertely, 2005:105) “No hay apoyo de la Secretaría [de Educación] sino ¡puro discurso y rollo! ¿No se podrían asegurar, al menos, que las Bibliotecas de Aula lleguen? Gracias a La Casa de la Ciencia le dimos utilidad a los poquitos libros que llegaron.” (Director de escuela, en Bertely, 2005:107)</p>

La formación es el proceso mediante el cual el sujeto participa a través de su praxis intencional, reflexiva y crítica, en la transformación de sí mismo. Tiene como punto de partida la contextualización de las necesidades, en un ambiente de intersubjetividad y recuperación autocrítica de la experiencia (Yurén, 1999). Para que exista formación se requiere poner a los sujetos en *situación de formación*, es decir, crear las condiciones para que ellos vivan y experimenten lo aprendido y lo vinculen con su vida profesional. Una de estas condiciones es, como veremos, la pertinencia de los contenidos y de las metodologías.

INED responde al indicador “formación” por atender a tres cuestiones básicas con los usuarios: a) implementa procesos educativos a partir de diagnósticos previos de detección de necesidades formativas; b) contextualiza las necesidades modelando cómo se podría hacer en la práctica a través de la figura del “facilitador” o de “acompañante” y, c) logra que el conocimiento sea transferible, es decir, que sea llevado a la práctica por los usuarios.

Lo que el análisis revela es que hay una fuerte valoración hacia el trabajo que han experimentado en los diferentes cursos y talleres en la institución, destacando sobre todo que se les ofrece una formación que no encuentran en otro lado y que responde a las exigencias de su práctica profesional, lo que quiere decir que es práctica; por eso mismo pertinente y vinculable a su trabajo cotidiano.

Las evidencias nos muestran que INED ha logrado la transferencia del conocimiento. Este indicador es importante pues expresa en cierta medida el impacto de determinado proceso educativo, dado que es justo en la práctica cuando se ponen en juego los conocimientos y las herramientas experimentadas en

los procesos de formación. Es precisamente donde se puede descubrir el nivel de impacto alcanzado. Además, es uno de los momentos más relevantes ya que no es sólo que haya transferencia de conocimientos y de prácticas innovadoras, sino que se trata también de la repercusión que tiene en los procesos educativos de los estudiantes que son atendidos por los usuarios docentes. Este es el nivel que siempre se aspira alcanzar en los procesos que pretenden ser formativos.

Los discursos de los sujetos expresan la manera en que se ha ido incorporando a su práctica lo experimentado en INED, mostrándonos que, efectivamente, se han iniciado procesos de transformación educativa a partir de su participación en los cursos y talleres. Sobresale que los primeros cambios que se hacen perceptibles sean en ellos mismos. Se trata de replantear su propia práctica y de cuestionarse sobre su trayecto formativo; o sea, en las operaciones que primero hacen sobre sí mismos y, correlativamente, con los demás, con los pares o con los estudiantes.

La identidad profesional ha sido también un elemento clave a conseguir en los profesionales en educación, especialmente porque repercute de lleno en la manera en que abordan su trabajo y el sentido que le otorgan. En estos casos, ha sido una necesidad evidente en los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's) -y *grosso modo* en la mayoría de los docentes- pues pareciera que no tienen claras sus funciones. Esto tiene que ver con la manifiesta ambigüedad en torno a cómo son percibidos por sus pares, por el conjunto de la sociedad y también con el modo en que ellos mismos se perciben como parte de una profesión socialmente desvalorizada. INED ha contribuido a lograr una identidad para sí, reivindicada (Dubar, 2002), que los ha llevado a elaborar su propio perfil profesional en aras de que se apropien de él y que, a partir de tener una identidad fuerte, propia, puedan abordar su trabajo de manera más responsable y profesional.

Los docentes valoran la oportunidad que el dispositivo institucional les proporciona para conocerse entre ellos, verse como compañeros de trabajo y compartir sus experiencias y conocimientos. Esto muestra que no sólo se incide a nivel de enseñanza-aprendizaje, sino también a nivel institucional, pues al fomentar el trabajo en pares y colaborativo, abriendo la posibilidad de trabajar bajo dispositivos que fomentan relaciones más cercanas, impacta en el clima de la institución con la que se trabaja. Esto es relevante ya que dentro de la cultura magisterial en México el trabajo de colaboración ha sido poco fomentado, o bien, con resultados desfavorables.

Lo que se encontró es que en diferentes profesores y en distintas escuelas, se han iniciado los medios para la creación de comunidades de aprendizaje que operen sin la presencia permanente de INED. Se puede ver que la intención de la institución es, efectivamente, atender a colectivos docentes por instituciones o escuelas, porque parte del supuesto, y con la intención, de que el impacto no quede sólo a nivel pedagógico de uno o varios profesores, sino que sea la escuela en su conjunto, la que se sume a todo el proceso de trabajo colaborativo y de cambio general.

Por último, en este primer recorte, destaco el consenso de las evaluaciones externas que se han realizado en los últimos años, en las que sostienen que Innovación Educativa se ha convertido, a partir de sus experiencias, sus procesos y el conocimiento acumulado, en un modelo de formación de docentes que es, quizá, su aportación principal al campo educativo y al sistema educativo nacional.

CUADRO 5. CONOCIMIENTO DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS

Conocimiento generado	Discurso de referencia
Modelo de formación de docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "La propuesta en marcha de formar maestros en servicio y también a los futuros maestros [...] es única en México." (Zorrilla, 2003:14) ▪ "Su labor es relevante por varias razones, entre ellas porque ofrece alternativas de capacitación para los docentes desde fuera del sistema de educación pública, lo cual le permite innovar sin restricciones normativas y burocráticas." (Santizo, 2005). ▪ "La oferta educativa de Casa de la Ciencia [...] trata de asegurar que la reforma educativa vigente se realice en cada salón de clases, en cada escuela. Casa de la Ciencia puede ser un modelo que inspire acciones similares en otras partes de México." (Zorrilla, 2003:15)

En efecto, INED aporta al campo de la educación a través de las actividades innovadoras de formación y mediante la difusión de los modelos de formación que ha implementado en los diversos programas y proyectos. Este es un indicador significativo pues es la muestra de hasta dónde han llegado los proyectos. La pretensión es que todos puedan arribar a la difusión de la experiencia y superar el hecho de tener las memorias y las sistematizaciones de los procesos, no sólo para que se conozca el trabajo que la institución realiza, sino porque también puede fungir como un detonador de experiencias similares: influenciar a otros a realizar innovaciones educativas.

6. SEGUNDO RECORTE DE EVALUACIÓN: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Esta última parte muestra el segundo recorte de evaluación³, centrándose básicamente en los elementos de la evaluación sumativa de tres de los proyectos que, por sus características innovadoras e impacto, se presentan como los más significativos para la institución; son los que están aportando más datos para la construcción del modelo de intervención de innovación educativa.

6.1. Programa Comunidad y Escuela. Proyecto: "Liderazgo y participación social: una experiencia de reforma educativa en Las Margaritas, Chiapas"

CUADRO 6. INDICADORES ATENDIDOS QUE SE ENCAMINAN HACIA EL MODELO DE INTERVENCIÓN

Articulación y recomendaciones para las políticas públicas	Aunque en un nivel medio ⁴ , el proyecto está articulando una política pública insuficientemente atendida en México y generando conocimiento en el campo de la participación social en educación (Estrada, 2008).
Fomento a la creación de capital social	Con la comunidad educativa del Municipio de Las Margaritas, Chiapas, se consiguió una interrelación importante, básicamente de la comunidad escolar, a través de la cual se lograron tender puentes para encontrar exigencias recíprocas y acciones comunes (Estrada, 2008).
Procesos de participación social	Se consiguió la superación de la participación consultiva hacia una más proyectiva-decisoria al interior de la comunidad escolar (Estrada, 2008).
Alianzas estratégicas construidas en el sector educativo	En un nivel bajo, pero ciertamente la relación con el Consejo Municipal de Participación Social en la Educación (CMPSE), del municipio mexicano de Las Margaritas, ha significado una alianza estratégica, pues es el actor fundamental del proceso y la puerta de entrada para trabajos posteriores.

³ Originalmente el proceso más amplio, como indicamos en la metodología, implicó un componente de evaluación participativa, que ya no presentamos aquí por cuestiones de espacio, pero que consistió básicamente en presentar los resultados a través de los indicadores institucionales, en donde los programas y los diferentes equipos evaluaron lo que se consiguió en el último ciclo escolar en cada uno de los indicadores, para lograr consenso acerca de la validez de los resultados reportados, así se logró determinar también las áreas prioritarias de atención que se deberán tener en los próximos ciclos escolares.

⁴ Los indicadores completos con sus niveles de medición pueden consultarse en <http://www.ined.edu.mx/>

6.1.1. Análisis sintético de los hallazgos encontrados

Articulando una política pública insuficientemente atendida

En el estudio de caso que denominé "aprendiendo a participar: el caso del CMPSE de Las Margaritas" (Estrada, 2007), me percataba que desde la reforma educativa de 1992 la participación social ha sido una política siempre presente en los propósitos pero ausente en la práctica. Es de destacarse que inició como una estrategia de gobernanza y como uno de los elementos que pretendía darle vida a la descentralización educativa en México. El hecho es que es claramente una política que no se ha operacionalizado, son pocas las experiencias y los trabajos que existen en el campo educativo referido a la temática de participación social en la educación, y menos aún los que se refieren en específico a los CMPSE. De tal forma que el trabajo hecho por el programa de Comunidad y Escuela ejemplifica fielmente los intentos institucionales por cumplir con uno de sus objetivos: *articular prácticas con políticas educativas*, y es de resaltar que en este proyecto se ha conseguido una articulación importante y efectiva en tanto va en total congruencia con la política, y sobretodo que ha superado los lineamientos formales de la ley al implementar foros de participación social, detectar necesidades educativas de la comunidad escolar, entablar diálogo entre ésta e implementar una estrategia de formación-capacitación a partir de un trabajo previo de detección de necesidades de los actores (padres, madres, docentes y estudiantes).

Interrelación de la comunidad escolar: hacia el capital social

Se logró a través de los procesos implementados el reconocimiento entre los actores, la triada educativa como fuente de los cambios en educación. Se alcanzaron a destacar las exigencias recíprocas y las prioridades en educación en el contexto. Este hecho fue sumamente importante pues lograron verse entonces cara a cara, y salieron a flote las exigencias que los actores se hacen entre sí y que finalmente tienen que ver con una línea de encuentro que se refiere a una mayor participación e involucramiento de la comunidad escolar (Estrada, 2008). Esto, además, considero entra en el indicador de fomento a la creación de capital social pues se sentaron las bases para un trabajo de reconocimiento, colaboración y solidaridad entre los actores.

Superación de la participación consultiva hacia una más proyectiva-decisoria

Si bien es cierto hubo procedimientos que por su modalidad son considerados como consultivos, el hecho es que fue a partir de poner en juego el trabajo conjunto entre los actores, que se lograron destacar las convergencias en educación como las estrategias de formación a seguir, que vinieron de los propios sujetos y se llevaron a cabo, en ese sentido más que consultiva fue una participación que se acercó a lo decisorio al ponerse en marcha sus propuestas. A la participación social genérica o bajo tintes instrumentales, las acciones emprendidas por el programa lograron adjetivarla como proyectiva y por momentos decisoria.

Conocimiento generado al campo de la participación social en la educación

A partir del estudio de caso antes mencionado y del acompañamiento evaluativo, se ha generado conocimiento importante que está guiando las prácticas y que aportan al campo educativo, por ejemplo los siguientes elementos: a) la representación de los docentes acerca de la educación como algo de su absoluta competencia, por eso "participación social en la educación" lo interpretan como algo que les corresponde a ellos y no a otros actores. Trabajar para incidir en estas representaciones de los docentes es un asunto prioritario; b) se fue confirmando la idea de que hay actores específicos que favorecen o interfieren la participación social: los directivos y los supervisores; c) el papel del municipio es sumamente

relevante, un papel protagónico y de voluntad contribuye en los procesos que se implementan y abre el camino para una verdadera descentralización educativa.

6.2. Programa Liderazgo Educativo. Proyecto: "El desarrollo de propuestas innovadoras de asesoría a partir del análisis del entorno del Centro de Maestros"

CUADRO 7. INDICADORES ATENDIDOS QUE SE ENCAMINAN HACIA EL MODELO DE INTERVENCIÓN

Procesos identitarios	Se afianzó en los docentes la apropiación de una identidad autónoma, reivindicada a partir de su propio perfil construido.
Procesos innovadores	El proceso mostró ser innovador al ser esencialmente formativo.
Transferencia de los conocimientos y saberes	Como parte de la innovación este indicador mostró la eficacia del proceso en las adquisiciones de los docentes y en la transferibilidad de los contenidos y estrategias desarrolladas.
Habilidades de investigación	Este indicador es la muestra de una serie de competencias y habilidades que aseguran el impacto, pues los docentes están en condiciones de intervenir investigativamente en su práctica.
Evaluaciones internas	El proceso de evaluación demostró la efectividad de la evaluación formativa para incidir en replanteamientos y cambios en el proceso; además de proveer un juicio sumativo al final del mismo.

6.2.1. Análisis sintético de los hallazgos encontrados

La identidad reivindicada

Este proceso claramente analizado por Dubar (2002), se opone a la identidad atribuida en la que suelen encontrarse la mayoría de los docentes, pues ciertamente no tienen posibilidades de intervenir sobre su propio perfil, sin embargo en el caso de los ATP's que participaron en el diplomado, la estrategia fue posible y de resultados efectivos ya que no tenían un referente desde el sistema educativo, había que construirlo entonces y fue el punto de partida para que los docentes conocieran las áreas de formación que deberían de reforzar. Los maestros lograron fortificar su identidad como asesores, se reconocieron en un puesto sin un perfil claro y lograron construirlo para darle sentido a lo que hacen y para hacerlo mejor a partir de una claridad sobre lo que implica su labor, sus funciones.

Proceso innovador

Se puede enjuiciar el proceso como innovador a partir de haber encontrado tres elementos: a) detección y atención a las necesidades de formación de los docentes; b) estrategias formativas diversificadas e intencionadas que resolvieron sus demandas en la práctica; c) transferibilidad de los conocimientos vistos durante el diplomado. Esto le permite al proyecto y a la institución en general tomar distancia de la postura convencional de entender a las innovaciones educativas bajo la lógica del uso de nuevas tecnologías -que por otra parte fue uno de los componentes al trabajar a distancia por vía de una plataforma virtual-, y la posiciona bajo una comprensión de la innovación que guarda relación estrecha con la formación de los actores y la transformación de su práctica profesional.

Habilidades y competencias para la investigación

Desde el inicio fue una estrategia muy clara, que los docentes investigaran su propia práctica para transformarla a través de sus proyectos, si bien no a un nivel alto de manejo, sí se han desarrollado en los docentes habilidades para llevar a cabo un proceso investigativo, desde la identificación de sus temas y problemáticas de investigación, pasando por la puesta en marcha de sus técnicas de recolección de datos hasta llegar a reformulaciones y estrategias de atención e intervención en su realidad concreta a partir de sus datos.

Tratamiento no dicotómico entre teoría y práctica

Este considero es un gran aporte de este proyecto, pues ha logrado combinar efectivamente la teoría con la práctica, sin que para los docentes se les haya presentado, sobretodo la teoría, como dicotómica o contraria a su práctica, que suele ser la representación generalizada en los docentes, sino más bien como algo necesario a lo que se recurre para explicarse las prácticas y para orientarlas de mejor manera y hacia la transformación (muestra de la transición paradigmática como diría Boaventura de Sousa, 2002).

Producto-Proyecto estratégico

El que los docentes estén saliendo con un proyecto para aplicar en sus centros de trabajo o con los colectivos que a su vez atienden, nos muestra un impacto importante a nivel de transferibilidad y aplicación de los conocimientos aprendidos, esto además es estratégico pues permite una cierta continuidad del trabajo y asegura otro tipo de impacto, al que hasta ahora no se tuvo acceso.

6.3. Programa Docencia. Proyecto: "Competencia comunicativa desde el contexto bilingüe: construyendo comunidades de aprendizaje bilingües e interculturales como proyecto lingüístico de escuela"

CUADRO 8. INDICADORES ATENDIDOS QUE SE ENCAMINAN HACIA EL MODELO DE INTERVENCIÓN

Procesos formativos	Se caracteriza este indicador por cuatro componentes claramente identificados y desarrollados en los docentes: a) identidad reivindicada, autónoma, como maestros indígenas; b) Pertinencia; c) Trabajo colaborativo y; d) Transferencia de los conocimientos y saberes.
Competencias comunicativas de tipo bilingüe	Las estrategias formativas permitieron que los docentes desarrollaran competencias comunicativas de tipo bilingüe, argumentativas y discursivas.
Habilidades para el tratamiento de la interculturalidad	Este es un indicador impactado de manera importante, tanto en la práctica pedagógica de los docentes como en sus relaciones cotidianas.
Procesos innovadores	Podemos enjuiciar el proceso como innovador a partir de haber encontrado tres elementos: a) detección y atención a las necesidades de formación de los docentes; b) estrategias formativas diversificadas e intencionadas que resolvieron sus demandas en la práctica; c) apropiación y dirección del proceso por parte también de los sujetos involucrados, entre otros elementos.
Creación de capital social (comunidad cívica)	A un nivel bajo pero sobre este indicador abonaron el Festival de la Lengua Originaria desarrollado en el Municipio de Huixtán, con la participación de la comunidad educativa amplia; el conocimiento y presencia de los padres en las reuniones; el intercambio de docentes con Guatemala y la propia colaboración y solidaridad entre los docentes acerca de su trabajo y sus problemáticas cotidianas.

6.2.1. Análisis sintético de los hallazgos encontrados

Nivel alto de apropiación del proyecto por el colectivo docente

Los docentes han operado gran parte del proyecto, construido ciertamente en colaboración con INED pero asumiendo más bien la institución un papel de facilitador, pues hubo talleres que los docentes mismos fueron dirigiendo y coordinando; elaborando ponencias a partir de sus proyectos lingüísticos; organizando, dirigiendo y evaluando las acciones conjuntamente realizadas.

Transferibilidad de conocimientos

Durante las observaciones en clase con los docentes se pudo constatar que se ha logrado la transferibilidad de los conocimientos que se trataron en los talleres de formación: combinaban adecuadamente el uso de las lenguas; creaban situaciones formativas interculturales efectivas, al tomar

elementos del contexto y de su propia cultura como objetos y medios del conocimiento; recreaban las estrategias y dinámicas de aprendizaje a su nivel y contexto.

Transformaciones institucionales

El caso de la escuela de la localidad de Chixte, del municipio de Huixtán, es paradigmático: problemas con la comunidad por el desempeño de los maestros que ya no estaban en el proyecto de bilingüismo. Se cambia a los docentes y se pone a dos participantes activos del proyecto, lo que sucede es: creación de un ambiente intercultural, letreros y figuras en lengua (interculturalidad social); elementos de la cultura como medios y objetos de conocimiento (siembra, fiestas religiosas, maíz, palabras propias de su variante lingüística, etc.); uso de estrategias y dinámicas recreadas a su contexto para un aprendizaje significativo; uso de la lengua como comunicación cotidiana que los otros maestros no utilizaban; y como colofón la comunidad (padres de familia, consejo escolar) presente observando y en cierto modo ejerciendo vigilancia sobre las clases.

7. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los tres programas de la institución en conjunto tienen dos indicadores que están atendiendo fuertemente y de manera relacional y que, al día de hoy, es la característica fundamental del trabajo de INED: Procesos innovadores que consiguen la transferibilidad de los conocimientos y el cuestionamiento de las prácticas para construir y/o reforzar su identidad como docentes a partir de su procedencia, sector indígena o ATP; y por otra parte están contribuyendo a la creación de capital social que se alimenta de los procesos de participación social implementados y del contacto constante con las comunidades educativas con las que se trabaja, desencadenando procesos de relacionamiento e involucramiento entre los actores en torno a la escuela, la lengua, la cultura y la participación en general en educación. Estas dos son características esenciales de la innovación educativa.

Las actividades que desarrolla la institución se sustentan en las pretensiones prácticas y se recrean en el proceso, mostrando que es posible desde lo local y la contextualización de las estrategias, ir haciendo transformaciones para construir la reforma educativa que durante años se ha propuesto en el sistema educativo mexicano.

A partir de lo encontrado podemos definir a INED como un dispositivo que crea, promueve y difunde experiencias de innovación educativa para mejorar la calidad de la educación. La conjunción de las evaluaciones externas y la interna nos muestran que INED es una institución única en su campo, y no sólo esto, sino que desarrolla procesos innovadores en educación que han sido efectivos y estratégicos para un impacto que en verdad logre articular la política y la práctica educativa en México⁵.

⁵ Por cuestiones de espacio ya no ponemos en este artículo la parte crítica de la evaluación, y que en su momento denominamos "indicadores de prospectiva", que eran indicadores que al momento de las evaluaciones no se habían encontrado en un nivel de suficiencia o que fueron señalados por los usuarios como faltantes y críticas a la institución y sus estrategias, por ejemplo: a) la comunicación externa y la difusión, b) incidencia en políticas públicas, c) seguimiento y atención a la demanda de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, M. (2005). Las buenas prácticas de La Casa de la Ciencia, Chiapas. Un diálogo entre investigadores y prácticos de la educación. En ZORRILLA, Margarita (Coord.). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: COMIE, pp. 51-119.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carrión, C. (2005). "Discusiones necesarias en torno a la evaluación de la educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1259-1263.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa, B. (2006). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Delgado, A. (2004). Presentación. En *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural, 1*. México: SEP-CGEIB
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Bellaterra.
- Estrada, M. (2007). *Aprendiendo a participar. El caso del Consejo Municipal de Participación Social en la Educación (CMPSE) de Las Margaritas, Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas: Gobierno Municipal de Las Margaritas, CMPSE.
- Estrada, M. (2008). La participación social en la educación: hacia una 'comunidad escolar' en Las Margaritas, Chiapas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2). <<http://www.ried-ijed.org/spanish/articulo.php?idRevista=4&idArticulo=18>> [Consulta: Agosto. 2008].
- Estrada, M. (2008b). *Elementos para la evaluación de Experiencias de Innovación Educativa*. San Cristóbal de Las Casas: INED, Área de Investigación y Evaluación
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva.
- FNUAP (1995). *Estructura de indicadores seleccionados para evaluar el impacto de los programas de educación en población*, Documento técnico. N°. 33: Fondo de Población de las Naciones Unidas. http://www.unfpa.org/upload/lib_pub_file/168_filename_techpaper33_spa.pdf [Consulta: Septiembre. 2007]
- Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península
- House, E. y Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata
- INNE (2004). *Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- INED (2007). *Carpeta institucional: ciclo escolar 2007-2008*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: INED.
- Lara, F. (2005). Introducción. En *Innovación Educativa Intercultural Bilingüe en la Sierra de Puebla*. México: SEP-CGEIB.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Mayorga, M. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1). <http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.pdf> [Consulta: nov.2008].
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/documentos/indicadores_educativos.pdf> [Consulta: Marzo.2008].
- Ornelas, C. (coord.) (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina. Tomo I*. México: CEAL-ILCE
- Ortega *et al.* (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1). <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/modelodeinnovacion.pdf> [Consulta: septiembre: 2008] pp. 145-173.
- Perrin, B. (2001). *Cómo evaluar -y no evaluar- la innovación*. Preval. <http://www.preval.org/documentos/00419.pdf> [consulta: septiembre.2008].
- Santizo, C. (2005). Educación de docentes: La Casa de la Ciencia en México. En *Buenas prácticas de educación básica en América Latina, Tomo II*, Carlos Ornelas (coord.). México: CEAL-ILCE, pp. 583-594.
- Schmelkes, S. (2005). Palabras de la Maestra Sylvia Schmelkes. En *Innovación Educativa Intercultural Bilingüe en la Sierra de Puebla*. México: SEP-CGEIB.
- Schmelkes, S. (2006). Presentación. En *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural, 2*. México: SEP-CGEIB.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Torres, R. y Bertoni A. y Celman S. (2000). *La evaluación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Yurén, T. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico*. México: UPN.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Teresa Yurén, Cecilia Navia, Cony Saenger. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares.
- Zorrilla, M. (2003). *Informe de Evaluación Externa. For innovation in basic-education pre-service and in-service teacher training, to improve the quality of education in Chiapas, México*. Aguascalientes, Ags.
- Zorrilla, M. (coord.) (2005). *Hacer visible buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: COMIE.